# السمات الشخصية للمعلم

# والسلوك اللاتوافقي

اعداد

**محمد عاطف الجمال**

**ماجستير صحة نفسية**

**٢٠١٩**

# فى هذا الكتاب ..............................

إذا كان الوقت الذي كان يعتبر فيه كل فرد متقدم لمهنة التعليم صالحا قد مضي وأصبحت مهنة التعليم الآن واضحة المعالم محددة الأهداف فإن هذا يتطلب توافر صفات وخصائص في المعلم تتفق والمسئوليات الملقاة علي عاتقه لذا يعرض الباحث في هذا الكتاب بعض السمات الشخصية للمعلم وعلاقتها بسلوك الطلاب اللاتوافقي

# الفهرس

## الفصل الأول

## بعض السمات الشخصية للمعلم

نظريات الشخصية

السمات الشخصية

شخصية المعلم وتأثيرها علي سلوك التلاميذ

التعامل داخل حجرة الدراسة

بعض السمات التي تعين المعلم علي أداء مهمته

علاقة المعلم بالتلاميذ

### ١: بعض السمات الشخصية للمعلم

### تعريف الشخصية

يعتبر الحديث عن الشخصية من الموضوعات الهامة لما لها من دور عبر مراحل الحياة المختلفة لدي الانسان فتمثل الشخصية الكائن الاجتماعي لدي الانسان والذي يتكيف من خلاله مع أفراد المجتمع. ( أحمد عبادة، ٢٠٠١، ٧ )

ويعرفها البورت بأنها ذلك التنظيم الدينامي الكامن في الفرد الذي يتضمن مختلف النظم النفسية التي تحدد خصائصه السلوكية وتفكيره. ( البورت Allport ، ١٩٦١، ٦ )

وهي ذلك التنظيم الذي يمثل الخصائص البنائية والدينامية لفرد ما، أو لمجموعة أفراد كما تعكس نفسه في الاستجابات المميزة له بالنسبة لموقف معين، أو بمعني آخر " الشخصية هي ما تمثل الخصائص التي تميز فرد معين دون الأفراد الآخرين " ويعرفها سيد محمد غنيم بأنها ذلك التنظيم أو تلك الصورة المميزة التي تأخذها جميع أجهزة الفرد المسئولة عن سلوكه خلال حياته ( أنور محمد الشرقاوي، ٢٠٠١ ، ٣٤٩ )

ويقول كاتل الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين.

ويقول أيزنك " الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلي حد ما، لطباع الفرد ومزاجه وعقله وبنية جسمه والذي يحقق توافق الفرد لبيئته. ويتفق علماء نفس الشخصية علي أن الشخصية هي " نمط سلوكي مركب ثابت إلي حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الأفراد، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية والانفعال والادارة، والتركيب الجسمي الوراثي، والوظائف الفسيولوجية والأحداث التاريخية الحياتية، والتي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه المميز في التكيف للبيئة ( بدر محمد الأنصاري، ٢٠٠٠، ٣٠ ).

وفي النهاية نستخلص أن الشخصية هي مجموعة الخصائص المميزة للشخص عن الآخرين وهي المسئولة عن سلوكه وتفكيره.

### ٢.نظريات الشخصية

## أ- نظرية السمات عند البورت

عرف البورت الشخصية بأنها التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية النفسية التي تحدد طابعه الفريد في التوافق مع بيئته وتقسم السمات عند البورت إلي: السمات العامة والخاصة ( الفريدة )

**السمات العامة أو المشتركة**

وهي التي يشترك فيها كثيرا من الناس بدرجات متفاوتة ويمكن علي أساسها المقارنة بين معظم الأفراد الذين يعيشون في ثقافة معينة. فسمة السيطرة مثلا سمة عامة يمكن أن نقارن علي أساسها بين الأفراد فالسمات العامة تكون متصلة وتتوزع بين الناس توزيعا معتدلا.

**السمات الخاصة ( الفريدة )**

هي الاستعدادات أو السمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التي لا توجد لدي جميع الأفراد وإنما تكون خاصة بفرد معين وهي الاستعدادات الشخصية التي تعبر عن نواح فريدة في شخصية فرد معين ويعتبر البورت السمات الفردية هي السمات الحقيقية التي تصف الشخصية بدقة ( سهير كامل، ١٩٩٩ ، ١٠٢ )

**السمات الرئيسية والمركزية والثانوية**

بعض الأفراد قد تكون لديهم سمة واحدة تصل إلي حد أن معظم سلوكهم يتأثر بها وهي ما تسمي بالسمة الرئيسية وأنها تبلغ من السيادة قدرا لا تستطيع سوي نشاطات قليلة ألا تخضع لتأثيرها فالفرد يعرف بها حتي أنه يصبح مشهورا بها ويطلق أحيانا علي مثل تلك الصفة السائدة اسم السمة البارزة أو الشهوة المسيطرة أو العاطفة السائدة أو أصل الحياة السمات المركزية وهي أكثر شيوعا وهي تمثل الميول التي تميز الفرد تماما والتي كثيرا ما تظهر ويكون استنتاجها سهلا تماما وعددها لا يتجاوز خمس أو عشر سمات . أما السمات الثانوية فهي أقل حدوثا وأقل أهمية في وصف الشخصية. ( آمال باظة، ٢٠٠١، ٤٤ )

**السمات الوراثية والسمات المكتسبة**

يميز ألبورت بين السمات المكتسبة والسمات الفطرية فإذا كانت الشخصية تتآلف من مكونات معينة فالسمات المكتسبة عندئذ ما هي إلا تلك القريبة من السطح الخارجي، أما السمات الوراثية فهي تلك التي تصل إلي قلب أو إلي الجزء المركزي من بناء الشخصية. ( طلعت منصور وآخرين، ١٩٨٤، ٣٥٨ )

## ب- نظرية كاتل

يقسم كاتل السمات من حيث **الشمولية** إلي:

١. **سمات سطحية**

وهي أقرب في طبيعتها إلي السمات المكتسبة عند البورت وهي عبارةعن مجموعة من عناصر السمة والتي تضم عددا كبيرا من الصفات والتي تتجمع وتأتلف وتتواتر معا لدي كثير من الأفراد وفي ظروف مختلفة.

**سمات مصدرية**

وهي أقرب في طبيعتها إلي السمات الوراثية عند البورت وهي تعتبر بمثابة محددات للسلوك الظاهري كما تمثل ركائز ثابتة في تكوين الشخصية.

كما يقسم السمات من حيث **العمومية** إلي :

١. **سمات عامة**

وهي سمات مشتركة تشيع بين جماعة معينة في ظروف ثقافية متشابهة.

٢. **سمات فريدة**

وهي تلك التي يتميز بها فرد معين عن غيره من الأفراد.

كما يقسم السمات من حيث **النوعية** إلي :

١. **سمات القدرة**

وتعني طريقة استجابة الفرد لموقف معين ولما ينطوي عليه من تعقيدات تحقيقا لأهداف معينة.

٢. **سمات دينامية**

وتتضمن الدوافع والميول والاتجاهات وتكوين الأنا والأنا الأعلي.

٣. **السمات المزاجية**

وهي تكوينية بدرجة كبيرة تبدو في درجة السرعة والحركة والطاقة والمثابرة وتغطي مجموعة متنوعة من الاستجابات النوعية.

## نظرية العوامل لكاتل

١. **الآفكتوثيميا في مقابل السيزوثيميا**

تسهم هذه السمة بأكثر ما تكون في الفروق الفردية للسلوك بين الأفراد كما أن الأفراد الذين يتصفون بدرجة عالية من الافكتوثيميا يوصفون غالبا بأنهم معبرون انفعاليا . بينما الأفراد الذين يحصلون علي درجة عالية من السيزوثيميا غالبا ما يبدون غير معبرين انفعاليا.

٢. **الذكاء العام في مقابل الضعف العقلي**

كثير من علماء الشخصية لا يولون للذكاء كعامل من عوامل الشخصية إلا اعتبارا ضئيلا إلا أن كاتل يدرج هذه السمة ويشير إلي أن الوصف الكامل لشخصية الفرد يجب أن يحدد قدراته العقلية.

٣. **قوة الأنا في مقابل الانفعالية والعصابية**

لهذه السمة أهمية كبيرة في بناء الشخصية. ويتبني كاتل في ذلك مفهوم التحليل النفسي عن قوة الأنا، والفرد الذي يحصل علي درجة عالية في هذه السمة قد يوصف بأنه ناضج، مثابر، هادئ انفعاليا، واقعي تجاه المشاكل، كما أنه خال من التعب العصابي. أما الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة نجده علي نقيض ذلك يوصف بأنه غير قادر علي احتمال الاحباط، متقلب، مدفوع انفعاليا، متهرب، ومرهق عصبيا، ولم يستبعد كاتل

أثر العوامل الوراثية علي قوة هذه السمة ولكنها علي نقيض السمة الأولي والثانية حيث نجد أن الخبرة تلعب دورا أساسيا فيها. كما يوجد اختلاف في هذه السمة بين أصحاب المهن المختلفة.

**٤. الاهتياجية أو سرعة الاهتياج**

سمة أصلية يجدها كاتل بارزة علي الأخص في بناء الشخصية لدي الأطفال، ومع ذلك فانها تستطيع أن تسهم في تحليلنا لبناء شخصية الكبار. ويشير إلي أنها تسهم في الأعراض المتزامنة الاكلينيكية والتي توصف بالاستثارة الكاتاتونية. ويشير كاتل إلي أننا يجب أن نميز هذه السمة من الانفعالية والقهرية التي تظهر في الكآبة وتقلب المزاج. وكذلك في الشخصية القلقة غير المستقرة. فلقد أظهر التحليل أنه يوجد نوع من سرعة الاهتياج تصاحب التوتر والقلق ومحاولة جذب الانتباه.

**٥. السيطرة في مقابل الخضوع**

يتصف الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة بالعدوانية، والاعتداء، والثقة بالذات، والنشاط، والقوة وقوة الأنا. أما الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة فانه يتسم بالخنوع والخضوع والتواضع، والطاعة والامتثال. وهذه السمة مثل السمة السابقة تتوقف إلي حد كبيرعلي العوامل التكوينية، علي الرغم من أن العوامل البيئية تؤثر فيها كذلك، حيث أننا نجد أن الأشخاص الذين يتحسنون بتأثير العلاج النفسي تميل درجاتهم في هذه السمة إلي الازدياد.

**٦. المرح في مقابل الاكتئاب**

يتصف الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة بالسرور والانشراح والاجتماعية والنشاط والفعالية وروح الفكاهة، وكثرة الكلام، وذلك علي عكس الذين يحصلون علي درجات منخفضة في هذه السمة حيث يميلون إلي الانعزال والكآبة والخضوع والبلادة وقلة الكلام.

**٧. الأنا الأعلي الايجابي في مقابل خاصة التبعية**

يربط كاتل هذه السمة بمفهوم الأنا الأعلي في التحليل النفسي، وقد يوصف الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة بأنه مسئول ، عاقد العزم، لطيف مع الناس ، مستقر انفعاليا. أما الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة في هذه السمة فقد يوصف بتعبيرات مثل " مستهتر" طائش، كسول، متقلب، مهمل لواجباته.

**٨. الشجاعة مقابل الجبن**

الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة غالبا ما يري علي أنه مغامر، شجاع، اجتماعي ومهتم جدا بالجنس الآخر، علي عكس الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة فيتصف بالخجل والجبن والاهتمام المحدود بالجنس الآخر. وتميل درجات هذه السمة إلي الازدياد مع تقدم العمر الزمني، وترتفع بصورة عامة لدي فئات اكلينيكية معينة كالجانحين والمصابين بالهوس الاكتئابي والسيكوباتيين.

**٩. التخنث مقابل الخشونة**

الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة يميل إلي أن يكون سريع التأثر، ومخنثا. وعلي نقيض ذلك نجد الفرد الذي يحصل علي درجات منخفضة يكون أكثر صرامة وعنادا وواقعية.

**١٠. الغيرة والشك في مقابل التوافق**

الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة يبدو مرتابا وحاسدا، بينما نجد الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة يكون أكثر تقبلا وأكثر توافقا.

**١١. الاستغراق في الخيال في مقابل الواقعية**

الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة يميل إلي أن يكون مستغرقا في الخيال، وغير مبال بالأمور العملية، ومستغرقا في الأمور الداخلية. بينما تشير الدرجات المنخفضة إلي الشخص التقليدي والعلمي والمهتم بالحقائق.

**١٢. الدهاء في مقابل السذاجة**

هذه السمة تميز بين الفرد الذكي الحذر الماكر. من ذلك الفرد الصريح المباشر الطبيعي.

**١٣. الشعور بالذنب في مقابل الاعتداد والثقة**

الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة أشبه ما يكون بالشخص القلق المهموم الخائف المرتقب شرا، علي نقيض الذي يحصل علي درجات منخفضة يميل إلي أن يكون معتدا بنفسه واثقا بها.

**١٤. التحرر في مقابل المحافظة**

تميز هذه السمة بين الأشخاص الذين يميلون لأن يكونوا انتقاديين متحررين في آرائهم، وذلك عن هؤلاء الذين يكونوا أكثر مسايرة للأفكار والأشكال التقليدية.

**١٥. الاكتفاء الذاتي في مقابل الاعتماد علي الآخرين**

يميل الأفراد الحاصلون علي درجات عالية في هذه السمة إلي أن يكونوا واسعي الحيلة، ويفضلون قراراتهم الخاصة، بينما نجد الأفراد الذين يحصلون علي درجات منخفضة في هذه السمة أشبه ما يكونوا بالتابعين والمنتمين إلي جماعات.

**١٦. قوة التكوين العاطفي نحو الذات في مقابل ضعف التكوين العاطفي نحو الذات**

غالبا ما يوصف الشخص الذي يحصل علي درجات عالية في هذه السمة بأنه منضبط سلوكيا، مسيطر علي انفعالاته، قوي العزيمة، حريص، حساس، اجتماعيا، وعلي النقيض، نجد الشخص الذي يحصل علي درجات منخفضة في هذه السمة يكون مندفعا، متهاونا، غير مبال، ومتضارب كذلك.

**١٧. التوتر الدافعي العالي في مقابل التوتر الدافعي المنخفض**

هذه السمة تميز الفرد المتوتر المندفع السهل الاستثارة من الفرد المطمئن.

( طلعت منصور وآخرين، ١٩٨٤، ٣٦٣ : ٣٦٩ )

## ج- نظرية هانز أيزنك

قدم وصفا منظما للشخصية فالعادات أساسا تقوم عليها سمات الشخصية وهذه بدورها تتجمع في أبعاد قليلة بناء علي تحليل عاملي أدي إلي التوصل إلي الأبعاد الآتية.

الانبساط عكسه الانطواء والعصابية والذهانية والمحافظة والتطرف والبساطة والتعقيد،والصلابة، والليونة، والديمقراطية، والتسلطية. ( رمضان محمد القذافي، ٢٠١١ ، ٦٧ )

**السمة هي :**

هي طريقة دائمة للتأثير علي السلوك، بشكل نسبي في المواقف المختلفة التي ترتبط معا بعلاقة معينة.

ويري أيزنك بأن السمة هي مجموعة الاستجابات التي تم التعود عليها وهو يقصد بذلك استجابات معينة تحدث تحت نفس الظروف أو ظروف متشابهة. ( نبيل سعفان، ٢٠٠٤، ٢٣٣ )

ويعرف حامد زهران السمة بأنها الصفة الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد وتعبر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك. ( حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠، ١٠٧ )

**السمات الشخصية:**

هي جملة الصفات والخصائص الاجتماعية والخلقية والمزاجية التي تميز الشخص عن غيره ( رضوان أبو الفتوح، ١٩٩٣، ١٥ )

هي بعض الخصائص النفسية المفترضة المميزة للفرد والتي يمكن أن تستخدم لتفسير جوانب الانتظام والاتساق المختلفة في سلوكه. ( شاكر عبد الحميد، ١٩٩٧، ٢٨٣ )

وهي بعض الخصائص المفيدة في وصف الاختلافات المتعددة بين الأفراد من أشكال السلوك والادراك والتفكير والانفعال ..... إلخ (Reber,1985 )

ويتميز مفهوم التدريس بمجموعة من السمات والخصائص باعتباره نشاطا هادفا يرمي لأحداث تأثير مرغوب في شخصية التلميذ ومساعدته علي اكتساب خبرات محددة. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ١٦ )

والمعلم هو الشخص المختص الذي يقوم بالأعباء التعليمية في المدارس.

لذا لابد أن تتوافر فيه صفات وخصائص تتفق والمسئوليات الملقاة علي عاتقه فهذه المهنة في حاجة إلي شخصية قوية قادرة علي تخطي الصعوبات ومواجهة المشكلات والضغوط التي تفرضها المهنة. (جبرائيل بشارة ، ٢٠٠٣، ٣٣ )

فما من حاجة إلي التأكيد بأن المدرس أهم شخصية في حياة التلميذ بعد أبويه وترجع هذه الأهمية إلي ما يترك في نفوس تلاميذه من أثر يبلغ الحد الذي يمكن معه أن يقال أنه لا يمكن أن يكون سلبيا قط. وحتى لو ظل المدرس في بعض المواقف ساكنا لا يقوم في الظاهر بعمل أي شئ فإنه من الوجهة السيكولوجية يكون قد فعل شيئا. إذن فالمدرس سلطة قوية الأثر في نفوس الصغار، وقد يقف هذا الأثر عند حد هذه العلاقة المباشرة بينه وبين تلاميذه، أو قد يمتد لحين قصير أو طويل ولمدي سطحي أو عميق، وبطريقة شعورية أو لا شعورية، في حياتهم وللمدرس عدة أدوار يمكن أن يقوم بها، بل الواقع أنه لا حصر للأدوار التي يمكنه القيام بها فهو أولا وقبل كل شئ يقوم بدور الأب، ثم يقوم بدور المشرف ودور الرئيس، ودور الخبير، ودور العالم، ودور الصديق والموجه والمعالج وتختلف أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في نفوس تلاميذه وفقا لشخصيته من ناحية ولسن التلاميذ الذين يشرف عليهم من ناحية أخري، وأيا كان الدور الذي يقوم المدرس به فإن مهمته الأولي معاونة التلاميذ علي تحقيق النضج الانفعالي إلي أكبر قدر مستطاع. ( صبري جرجس،١٩٦١، ٦٤ )

لقد أصبح المعلم الآن ليس حجر الزاوية في العملية التعليمية ولكنه أساسها ومدبرها وقائدها الأول (عيد معمر،١٩٨٨، ١٢ )

فالمعلم هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم فالمباني الجيدة والمناهج المدرسية والوسائل التعليمية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن المعلم غالبا ما يعوض بعض النقص الذي قد يوجد في هذه النواحي معني هذا أنه مهما وفر التعليم من مبان فاخرة ومناهج متطورة ووسائل حديثة فإن هذا يصبح عديم الجدوى بدون معلم متمرس يستطيع بمهارته وكفاءاته استغلال كل هذه الوسائل في خدمة وتطوير عملية التعليم.

ويتفق قادة الفكر والعلماء علي أن المعلم هو العنصر الأساسي الذي بدونه لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دوره علي الوجه الأكمل، فالمعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية وبإخلاصه وفاعليته ومدي استعداده إلي المزيد من النمو في مهنته وبقدرته علي الخلق والإبداع وبرغبته في التطور والتجديد يستطيع أن يحقق للنظام التربوي ما يخطط له من أهداف وغايات وعلي هذا فإن نجاح التعليم الأساسي وتحقيق أهدافه أو فشله يعتمد بدرجة كبيرة علي إنتاج المعلم المؤهل تأهيلا جيدا ليتولي القيام بعمله في ظل مفهوم التعليم الأساسي. ( فاروق البوهي، ٨١ ، د .ت )

يري وول أن المعلم يحتل المرحلة الثانية في الأهمية بعد أفراد الأسرة المباشرين كعامل في نظام العلاقات الشخصية التي يتعلم الأطفال في نطاقها، إن التلميذ الواحد قد يتلقي تعليمه أثناء السنوات التسع الأولي من حياته المدرسية علي يد عدد من المعلمين، قد يصل إلي ١٥ أو ٢٠ معلما فمن المعتاد أن علاقات صغار التلاميذ

بمعلميهم أكثر استمرارا وتركيزا، بينما تصبح هذه العلاقات في مرحلة المراهقة أقل اتصالا وأشد توزعا. ( محمد الطيب، ١٩٩٤،١٨)

فالمعلمون في المرحلة الإعدادية وما بعدها يكونون أقل تعاطفا وأقل اهتماما بالمشكلات الفردية إذا ما قورنوا بمعلمي المرحلة الإبتدائية. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠ ، ٣٩٥ )

ويختلف مقدار تأثير المعلم من الناحية الكمية حسب مستوي تطور النمو الوجداني للطفل فهو في نظر الطفل قبل دخول المدرسة أو في السنوات الأولي من الدراسة بديل مباشر للأب، أما في نظر المراهق فهو شخص راشد قادر علي التأثير فيه لمجرد أنه لم يكن طرفا في علاقته الوجدانية. وتعتبر جماعة الصف المدرسي مجتمعا ذا تركيب مختلف عن تركيب الأسرة أو غيرها من الجماعات التي يتحرك فيها الأطفال والمراهقين والراشدين وسواء أكان المدرس يعتبر دخيلا أم لا فهو القائد، وهو الذي يمنح الأمن أو يمنعه، كما أنه في آخر الأمر المسئول عن القانون والنظام ومن ثم فإنه يمثل في نظر الطفل سلطة كل من الأبوين ومجتمع الكبار بأسره وعلاقاته بأفراد التلاميذ أقل وثوقا من علاقات آبائهم بهم ولكنها في العادة شخصية بدرجة أكبر من العلاقات التي تمليها سلطة الكبار بوجه عام وهو يفرض علي التلاميذ بصورة مباشرة أو ضمنية مطالب معينة، ويصر علي قيم تختلف عن مطالب البيت وقيمه وقد تتصارع معها.

ونظرا لأنه الراشد الوحيد، أو علي الأقل واحدا من عدد محدود من الراشدين في بيئة الصف المدرسي، ولأنه يمثل السلطة والنقد والقيم في مواقف التعليم، فإن تأثيره علي تلاميذه ايجابيا كان هذا التأثير أم سلبيا، يحتمل أن يكون كبيرا حتى ولو حاول جاهدا أن يركز كل اهتمامه وأحكامه علي المسائل الذهنية البحتة والطبيعية الشكلية لمعظم المواقف التعليمية ( حيث ترتبط جماعة معينة بفرد واحد ) تساعد علي زيادة هذا التأثير وفي نفس الوقت فإن نقص العلاقات الوثيقة كتلك التي تنشأ من التآلف الأسري، يقوي من المظاهر الشكلية لشخصية المعلم.(

محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٤، ١٨ )

ويري الباحث أن السمات الشخصية للمعلم تساهم في تشكيل شخصية التلاميذ ولها دور كبير في تكوين اتجاهات وقيم تلاميذه فهو ليس معلما فقط بل هو مرشد وخبير دافعا لهم علي التعلم محركا لأفكارهم محترما لآرائهم.

### ٣.شخصية المعلم وتأثيرها علي سلوك التلاميذ:

لا يقتصر تأثير المعلم علي شخصية المتعلم، وإنما يتعداه إلي كل ما يتعلمه هذا المتعلم ويمكن القول بأن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاهات وميول وشخصية المعلم. ( علي راشد، ١٩٩٩، ٦٥ )

فعندما يلتحق التلميذ بالمدرسة لأول مرة، تصبح مدرسته أو مدرسه في العديد من الأحوال ثالث الأشخاص الراشدين ( بعد الأم والأب ) في التأثير علي مجري حياته ويصبح المدرس هو الممثل الجديد للسلطة في نظر الطفل ذلك وليس أقل من الدور الخطير الذي يلعبه المدرس ( سيما أول مدرس ) في حياة الطفل. ويعزز هذا الدور أن المدرس يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة في الصفوف الدراسية الأولي. وأن التلميذ ينظر إلي مدرسه باعتباره أكبر منه سنا وأعلي منزلة وأكثر معرفة وأقوي جسما، كما تلعب الآليات اللاشعورية دورها في التوحد بين المدرس وبين الأب أو الأم( بحسب الحالة ) فيتجه التلميذ إلي المدرس باعتباره بديلا للأم أو الأب وباعتباره مثلا أعلي ويعكس التلميذ علي هذا المدرس مشاعره نحو والديه الصريحة منها والمكبوتة فيعكس عليه عدوانه وحرمانه وحبه وكراهيته واحتياجاته العاطفية وتناقضه الوجداني ويمثل سلوك المدرس إزاء التلميذ ( في نظر التلميذ ) طريقة المدرس في الاستجابة لحاجاته وتوتراته سواء أراد المدرس ذلك أو لم يقصد إليه ، أدركه أو لم يدركه. والمدرس كممثل للسلطة يعمل علي أحد أمرين فهو إما يدعم فكرة التلميذ عن السلطة التي كونها من خلال تعامله مع والديه. أو يهز هذه الفكرة من أساسها. فلو أن السلطة المنزلية كانت في حالة من الحالات سلطة استبدادية تقوم علي الروع والبطش وكان ذلك أسلوب المدرس أيضا مع تلاميذه، فإن مفهوم التلميذ يستقر علي أن السلطة بوجه عام تقوم علي البطش والظلم والعدوان. أما إذا كان المدرس

ممن يتقبلون التلاميذ علي علاتهم. ويظهرون لهم الحب والتقدير الكامل لذواتهم ( وهذا لا يتناقض مع توضيح ما يقعون فيه من أخطاء وتوجيههم إلي التصرف الصحيح )

فإن هذا كفيل باهتزاز مفهوم السلطة المبدئي لدي الطفل، وإدراكه أن السلطة يمكن أن تتخذ أكثر من صورة واحدة مما يمكن أن يكون بداية لتعديل اتجاهات الطفل وتصحيح سلوكه. ( صموئيل مغاريوس، ١٩٧٣،٩٣ )

وقد أكدت علي ذلك دراسة بيشزين وآخرين Beishezen (٢٠٠٠م ) وموضوعها إدراك الطلاب والمعلمين للمدرسين الجيدين وقد استهدفت تعميق فهمنا لمعتقدات الطلاب عن المعلم الجيد وكانت عينة الدراسة ( ن = ١٩٨ ) طالبا بالمرحلة الإبتدائية والثانوية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المرحلة الابتدائية وضعوا الخصال ( الالتزام ،المهارة في الشرح من أهم الخصال التي تميز المعلم الجيد )

واتفقت معها دراسة يونج وآخرين حيث استهدفت الدراسة آراء الطلاب حول خصال المعلم الجيد أو الفعال من خلال الإجابة علي سؤال مفتوح وخلصت الدراسة إلي وجود اتفاق من جميع أفراد عينة الدراسة علي خصال المعلم الجيد وهي ( إنسانية المعلم داخل الفصل، وتشجيعه لطلابه، معرفة المعلم بهم، والمناداة علي الطلاب بأسمائهم، التعاون معهم، الصداقة والحوار معهم ). (Yong-et-at،١٩٩٨ )

إن المعلم عنصر هام في مجال حياة الطفل ولابد أن يكون المعلمون قادرين علي التصرف بإيجابية وفعالية مع الأطفال ( خولة أحمد يحيي، ٢٠٠٠، ١٦٨ ) وذلك لأن المعلم يواجه في إشرافه علي العملية التعليمية فروقا واسعة في القدرات والاستعدادات والميول والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ الذين يعلمهم ( توما جورج خوري، ٢٠٠٠،٣٩ )

ونظرا لأن المعلم يتصل يوميا بالأطفال في المراحل الحرجة من تطور نموهم ولهذا فان سيكولوجية المعلم وألوان رضاه وتذمره وفلسفته وآرائه، كلها من الأمور المثيرة للاهتمام الشديد من وجهة نظر الصحة النفسية للمجتمع بوجه عام وينبغي أن يكون احتمالنا، أن طائفة المدرسين تضم فئات متنوعة شأنها في ذلك شأن سائر الطوائف الأخرى. وإن من المغالطة المنطقية أن نتحدث عن شخصية المعلم بوجه عام، كما لو كانت متميزة وثابتة. ومن المحتمل أن تتأثر اتجاهات المعلم حيال أفراد التلاميذ وحيال النواحي المختلفة لعمله بنموه النفسي إلي حد كبير فكثير من المعلمين يجدون عسرا في التخلص من الطرق التي تعلموا بها هم أنفسهم. واتجاهاتهم نحو النظام والترتيب. وهو أمر بالغ الأهمية ضد المعلمين. قد تحددها في بعض الأحيان مخاوفهم مما يعتمل في نفوسهم من نزعات عدوانية ومخاوفهم من العدوان الكامن في نفوس تلاميذهم، وتمردهم علي بيوتهم أو المدارس التي تعلموا فيها أو رضاهم عنها ولعل أسبابا كهذه هي المسئولة عن بطء التقدم في التدريس وفي إحداث تغيرات في جو المدارس علي الرغم من الجهود التي تبذلها معاهد إعداد المعلمين.

كما أن عمل المدرس اليومي يحمله علي الاتصال بغير الناضجين والتلاميذ الذين يعلمهم قد يثيرون في نفسه ضروبا من الحب والكراهية غير الموضوعية وألوانا من السلوك لا يستطيع السيطرة عليها وذلك بسبب نزعتهم إلي أن يسقطوا عليه ما اكتسبوه في أسرهم من اتجاهات نحو آبائهم أو من يمثلونهم في الأسرة، أو بسبب نزعته هو إلي أن يسقط علي تلاميذه بعض مشاعره واتجاهاته فالتلميذ الذي يتحدث إليه قد يغدو في نظره رمزا لما كان أو كان يخشي أن يكون كما أن عقد الغيرة أو العداء والمشاعر المتناقضة التي تجمع بين الحب والكراهية والتي أحس بها يوما تجاه أخ أو أخت له أصغر سنا، قد تحدد جانبا من تقديره لتلاميذه وسلوكه نحوهم.
فالمدرس في حاجة إلي معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستعملها في تحفيزهم علي التعلم فالتعلم لا يكون مرضيا إلا إذا كان يشبع دوافعا لدي المتعلم. وكثيرا ما يكون فشل بعض التلاميذ الدراسي راجعا إلي انعدام ميلهم أو اهتمامهم بالمادة المتعلمة والمعلم الذي يتسم بالتسامح ورحابة الصدر وإقامة علاقات إنسانية أفضل بينه وبين تلاميذه يكون تأثيره أقوي فلو استطاع أن يفهم وجهات نظرهم أو أن يصغي إلي شكواهم أو يجد لهم العذر في بعض ما يفعلونه فإنه يستطيع أن يحقق الأهداف التربوية. ( محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٤،٢١، ١٧٥ )

حيث تتفاعل شخصية المعلم وشخصيات تلاميذه مع ما يجري داخل الفصل فسلوك المعلم يؤثر في تلاميذه وعلي صحتهم النفسية في مجالات تعلم المهارات الاجتماعية وطرق التوافق مع البيئة وأساليب الاتصال بالآخرين ( رمضان القذافي، ١٩٩٨، ٢٥٩ ) وعندما تتحقق للطالب صحته النفسية فإنه يصبح ناجحا في أعماله المدرسية ونشاطاته التعليمية ( آرثرنيكللي، ١٩٦٦، ١٦ ) وهو ذاك الذي يتقبل نقاط ضعفه وقوته بدون إعتراض ويعمل علي الاستفادة مما لديه من قدرات إلي أقصي حد ممكن. ( برنارد، ١٩٧٠، ١٧٣ )

والمعلم ذو الشخصية السوية القوية المتمتع بالصحة النفسية السليمة يعكس هذه الخصائص في معاملته لتلاميذه، ويباعد بينهم والاضطرابات والأمراض النفسية، فهو يضبط في غير قسوة أو تعذيب، ويعدل دون تمييز أو تفرقة، وهو ثابت في معاملته دون تذبذب ومتسامح واسع الصدر دون تسيب. يشارك تلاميذه وجدانيا ويندمج معهم اجتماعيا في جو تسوده مشاعر الثقة والحب والاحترام المتبادل. يساعدهم علي مواجهة مشكلاتهم يقلل من عوامل الخوف والقلق الذي يعتريهم من الامتحانات وينمي لديهم الشعور بالمسئولية والثقة بالنفس. يخلق جوا ملائما للتنافس فيما بينهم، ويتيح الفرص لتنمية واستثمار طاقاتهم واستعداداتهم الخلاقة في المجالات المختلفة بما يحقق توازنهم وتكامل شخصياتهم.

أما المعلم العصابي مضطرب الشخصية الذي يعاني من القلق والصراعات الطفلية والرغبات الجامحة المحبطة وغيرها مما لا يتفق مع الصحة النفسية السوية. فإنه يؤثر تأثيرا سلبيا علي الصحة النفسية لتلاميذه لأنه ينقل كل ذلك إلي جو الفصل الدراسي حيث تنزع معاملته للتلاميذ إلي التذبذب وعدم الثبات والاستقرار.

وفي هذا الصدد يذكر أحمد عزت راجح " أن المعلم العصابي ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كما لو كان مصابا بالجدري أو حمي التيفود، فهو يلجأ إلي التشدد والكبح والتعذيب النفسي والاختلاق تعويضا عما يشعر به من نقص وتخفيفا عن قلقه وشعوره بالذنب، وربما يتخذ من علاقته بتلاميذه وسيلة لإشباع حاجاته هو وليس حاجاتهم.

كما يشير عباس عوض إلي أن المدرس العصابي إذا عاقب فإن عقابه انتقام وإن قسي فإن قسوته لا يتطلبها الموقف كما يتهاون حين لا يجوز التهاون. ( عبد المطلب أمين القريطي ، ١٩٩٣، ٢٠٧ )

إن المعلم هو الذي يحتل مكان الصدارة بين القوي المؤثرة علي التلاميذ الناشئين فهم **العامل الأول** في المدرسة وإن **العامل الثاني** الذي يعتمد عليه نجاح المدرسة في قيامها بدورها التعليمي والتربوي هو شخصية المعلم وخصائصها وكفاءة المعلم في القيام بواجبه يعتمد علي القدرة والدافع فما لم تتوافر لدي المعلم القدرة علي التدريس والدافع إلي القيام به علي وجه مرض لن ينجح في عمله.

**والقدرة** هي ضرورة توافر المعرفة علي أوسع درجة ممكنة في مجال تخصصه.. فإن المعلم الضعيف في مادة تخصصه يكون من الصعب عليه تدريسها بكفاءة عالية مما ينتقص من قيمته لدي تلاميذه ومن ثقته في نفسه وبالتالي تقل كفاءته في القيام بواجباته وإفادة تلاميذه الفائدة المرجوة.

**وأما الدافع** فهو القيام بالتدريس شأن قيام الفرد بأي سلوك لابد له من دافع فمهما توافرت للمعلم من طاقة جسمية وعقلية ونفسية مناسبة لمهنة التدريس لابد له من توافر دافع قوي إلي القيام بواجبات هذه المهنة إذا كنا نرجو له نجاحا فيها فالدافع يزيد من طاقة الفرد علي القيام بواجبات المهنة من جانب كما يدفعه إلي انجازها علي أحسن مستوي ممكن من جانب آخر

**أما طاقة المعلم النفسية** علي القيام بواجبات التدريس والتعليم فهي شديدة الأهمية بالمثل فاتزان المعلم النفسي وخلوه من الاضطرابات والصراعات النفسية الشديدة ، وتحرره من القلق العنيف يحفظ له كل ذلك طاقته النفسية التي يحتاج إليها في القيام بواجبات التدريس كما أن ثقته المعتدلة في نفسه وذكاءه الاجتماعي المرتفع وميله المعتدل للانبساط دون الانطواء يدعم كفاءته وقدرته في مهنته. ( فرج عبد القادر طه، ١٩٧٩، ٨٤ )

وتصديقا لهذا العامل تـأتي هذه الرؤية التي تؤكد أن مهنة التدريس مهمة جدا وهناك معلمين كثيرين ولكن يوجد فئة قليلة هي التي تجتاز **السمات الحقيقية للمعلم المتميز وهذه السمات هي :**

**١) المعرفة**

المعرفة للمعلم الجيد لا تعني إحاطته فقط بالمعرفة التي يحتاجها الطالب بل يجب أن تكون أكبر مما يحتاجه الطالب.

**٢) الشخصية البارزة ( القوية )**

أن يكون لديه نوع من الشخصية المرحة والتي ينجذب إليها الطلاب وفي الواقع أن معظم المعلمين المحبوبين والمحترمين هم من يكونون في الغالب بارزين ومشوقين في بيئة الفصل.

**٣) الابداع**

إذا لم تستطع أن تعم الأفكار المبدعة في تدريسك فإن أسلوب قيادتك ستكون محدودة إن وجود المرح والابتهاج في الفصل قد يجعل هناك نوع من الانتباه أثناء الكتابة المبدعة.

**٤) المعلم الناجح صاحب رؤية عميقة**

المعلم الهادئ دائما يستطيع أن يعلم طلابه كيف يتعاملون مع الموقف الغريب ودائما ما يحتفظ بهدوئه ويكظم غيظه.

**٥) تحفيز ودفع التلاميذ تجاه النجاح**

في الوقت الحالي فإن المعلم يفكر فقط في القاء محاضرته علي تلاميذه لكن المعلم الناجح هو من يدفع تلاميذه ويحفزهم للنجاح وهو من يملك التأثير علي طلابه ويقودهم من خطوة ممتازة إلي خطوة أخرى.

**٦) المعلم الناجح هو التواق دائما لتعلم الأشياء الجديدة**

المعلمين ينقلون المعرفة للأشياء الجديدة لتلاميذهم المعلم الجيد هودائما يجب أن يقرأ الكتب حتي يحدث معلوماته.

**٧) الثقة بقدراتك**

كي تدرس موضوعك بكل ثقة تستطيع ن تفعل ذلك بقليل من المعرفة للموضوع.

**٨) المعلم الصبور**

المعلم الجيد يملك مفتاح الصبر ويعلم أن الصبر مفتاح النجاح.

**٩) التركيز**

المعلم الجيد يحب مهنته أكثر من أي شئ.

**١٠) محب لتلاميذه**

المعلم الناجح يتعامل مع تلاميذه علي أنهم أبنائه وهو أيضا يشعر بالسعادة عندما يسعد تلاميذه ويحزن لحزنهم.

( http : // Image: Grant Cochrane.Ads by Google, 2012 )

وتتفق مع هذا السمات التي صنفها Alan Haskvitz للمعلم الجيد وبعض آراء لمدرسين من بلدان مختلفة وهي:

١. عدم الشعور بالاكتفاء

أول سمة للمعلم الجيد هي أن يكون متعلم جيد متلهف لتعلم الأشياء الحديثة وتوسيع ونشر معرفتهم، اكتساب الخبرة بأفضل الطرق لتحقيق النجاح إنهم متعلمون مستمرون وينتجون متعلمون مستمرون، ولا يقنع بمعلوماته ولا يشعر بالاكتفاء أفضل معلم من يظل دائما كالتلميذ.

٢. ذو توقع عالي

أن يكون ذو توقع مرتفع كي يستطيع حل المشكلات.

٣. الاستقلالية

أن المعلم الجيد ينشئ في الطالب الاحساس بالتحمل ويشجع الفهم العميق للمفاهيم وعادات العمل والاعتماد علي النفس.

٤. المعرفة

يركز علي المعرفة العميقة للموضوعات قادر علي تبسيطها وتعليم المعني وتفريد البيانات لتكون أكثر سهولة ويسر وإنهم لا يعلمون بجد فحسب بل يكون هاويا.

٥. فكاهي

أن يكون لديه حس فكاهي إنهم يصفون الفكاهة ويتقبلونها، إنهم ليسوكوميديين بل إنهم مسليين، يحكون القصص، يشيرون إلي أشياء مسلية يمزحون في الأوقات الصعبة، إنهم يستخدمون الفكاهة كي يتواصل مع تلاميذهم ولكي يجعلوا الطالب ينتبه إليهم طول الوقت.

٦. البصيرة

إن مساعدة المعلمين لا تشجع التفكير المنظم فقط ولكنها يجب أن تزيده أو تطوره في كل الأوقات، وهذا يزيد من سرعة وإحداث التقويم لعمل الطالب لاحداث التغييرات التي نحتاجها للتطور والنمو.

٧. المرونة

المعلمين المرنين يستخدمون التكنولوجيا لجعل دروسهم أكثر جاذبية إنهم يستخدمون الأخبار والأحداث الجارية لتفتيح عقل التلميذ لما يحدث في العالم وطول الوقت يبحثون عن لحظة التمكن من التدريس في أي لحظة يعبر التلميذ فيها عن اهتمامه أو ميله لشئ ما يثيره في تعلمه وتكون هذه عوامل ايجابية وسلبية وتكون سبب رئيسي في خطة الدرس.

٨. التنوع والاختلاف

إنه يستطيع أن يزيد من طرق التدريس أنه يكمل الدروس من موضوعات متعددة والمعلم الخبير يعرض علي الطلاب أشياء مختلفة ومتنوعة حتي يكونوا ممتازين.

٩. عدم الموافقة

هناك نوعية من المعلمين غير موافقة علي مهنتها غير موافق علي السماح بالأخطاء للطالب، والتدريس يكون شئ جوهري في تهذيب العقل والمعلم المتميز يفهم ماذا يحتاج الطفل أن يعرف في المستقبل وأن يكون لديه معايير معدة إعددا جيد ومن يبني عادات جيدة.

١٠. التوازن

إنه يصنع لدي التلاميذ التوازن

١١. المتواصل

إنه يستطيع أن يتواصل مع التلاميذ.

وهنا أمثلة لتعريف مدرسين من بقاع مختلفة للمعلم نذكر منها:

من إندونسيا : المعلم العظيم هو من يبتسم لطلابه عندما يتحدث معهم المعلم الجيد يعرض العالم بشكل متسع لطلابه.

من الهند: هو من يساعد طلابه علي الاحترام، يجعل طلابه قادريين علي العيش بحياة أضمن، هو يعلمهم أن يأخذوا القرارات من كل المواقف.

من كرواتيا: المعلم الجيد الحقيقي يجب أن يتعامل مع روح الطالب.

من أيرلاندا: إنه شئ جوهري أن يهتم المعلم بآدمية الطالب غالبا.

من تشيلي: المعلم الجيد هو شخص يتعلم من تلاميذه ويتعلم معهم ومن أجلهم.

من مصر: كي تكسب ثقتهم يجب أن يكون للمعلم هدف، يتخلل كل عملياته التعليمية في كل مكان.

من ألمانيا: المعلم الجيد بالطبع رجل فكاهي، يكون مستمتع بما يفعله، يتذكرحينما كان طفلا.

من باكستان: هو المرشد الصديق الحقيقي هو شخص يعرف.

( www. Reacheverychild. Com, feature, traits. html )

وأيضا دراسة رايت wright (١٩٨٤) بالولايات المتحدة وكان موضوعها : خصال المعلم الجيد والمعلم غير الجيد وهدفت الدراسة إلي تحديد خصال مجموعتين من المعلمين : المعلم الجيد والمعلم غير الجيد، وعينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في أربع مدارس ومن نتائجها وجود فروق بين إدراك الذكور والإناث في خصال المعلم الفعال وتتفق مع هذه الدراسة دراسة علاء عكاشة ( ٢٠٠٥ ) والتي هدفت إلي دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بادراك الطلاب لخصال المعلم الجيد وكانت العينة المستخدمة في الدراسة ٢٤٠٠ طالبا من المدارس الحكومية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي وخلص الباحث من دراسته، إلي مجموعة من الخصال التي تميز المعلم الجيد علي المستوي المحلي والعالمي في المراحل التعليمية الثلاث لدي كل من الذكور والإناث، وتم تصنيفها في محوريين: الأول الخصال المهنية والإدارية، والثاني الخصال الشخصية.

إن السبيل إلي تحقيق الأهداف التربوية هو وجود حلقة اتصال بين الأهداف وبين التلاميذ وهذه الحلقة هي المعلم فالمعلم من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي بل يمكن القول بأنه من أهم القوي العاملة في المجال الحيوي للتلاميذ وعليه يتوقف نجاح نظم التربية أو فشلها كما لا يقتصر عمل المعلم علي تلقين الأطفال بعض المعلومات التي يحفظونها لكي يظهروها في الامتحان ولكن التربية تلقي علي كاهله عبئا ضخما يجعله مسئولا إلي أكبر حد عن إعداد جيل سليم للوطن وتتطلب تلك المسئولية من المعلم أن يكون جديرا بوظيفة المربي وهو أن يعمل عملا متواصلا يستهلك كل وقته لكي يهيئ للأطفال مستقبلا سليما. لهذا فان التربية تري أن عمل المعلم هو تربية الأطفال من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية فتعمل علي أن ينشأ الأطفال أصحاء الجسم والنفس قادرين علي الإدراك الصحيح فاهمين لقيم المجتمع، كما أن المعلم يعد رائدا اجتماعيا في بيئته ويتطلب ذلك من المعلم أن يحس بما في باقي المجتمع من مشاكل ويعمل علي أن يعد الأطفال للتغلب علي ما يصادفهم من أمراض اجتماعية.

إن له أثر فعال في نقل المعارف والخبرات التي تؤدي إلي زيادة في النمو ومن ثم يعدل السلوك وغرس اتجاهات مفيدة ومن هذا الدور يؤدي إلي دور آخر للمعلم وهذا قيام المعلم بدوره كقائد اجتماعي ومهمة المعلم متعددة وتتطلب من القائمين علي التربية إعداد المعلم إعدادا تربويا سليما. بالإضافة إلي تحليه بصفات معينة منها ما يتعلق بشخصيته وما يتعلق بأداء مهامه الوظيفية. وفي هذا الصدد تلخص رمزية الغريب **خصائص المعلم الناجح فيما يلي:**

١. الخصائص الانسانية: وهي الخصائص التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل علي مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشكلاتهم والظرف والمرح والبشاشة.
٢. الخصائص الخلقية : خصائص تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل عدم التحيز والأخلاق الحميدة.
٣. المظهر العام : ويشمل الأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلق.
٤. التمكن من المادة : ويشمل تمكن المعلم من مادته، والعناية باعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد علي التمكن من الفهم
٥. نوع القيادة والخصائص المميزة للقيادة الديمقراطية مثل احترام آراء الطلبة والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط ومعاملة الطالب منهم كأب أو أخ.
٦. احترام القوانين. ( رمزية الغريب، ١٩٩٦م، ٦٤- ٦٥ )

هذا وتتضح أهمية الطاقة النفسية للمعلم بشكل أكثر عندما نذكر أن مهمته ليست قاصرة فقط علي تعليم تلاميذه مهارات علمية معينة بل إنها تمتد إلي العناية والرعاية المتعلقة بالجوانب الانفعالية والنفسية لهم علي نحو ما يقرر جونسون وميديناس فلا شك أن المعلم الأكثر اتزانا من الناحية النفسية يكون أكثر كفاءة في تحقيق هذه المهمة ويذكر فالنتين Valentine بهذا الخصوص أن البحوث بينت أن حوالي ربع الناس عامة في انجلترا

يعانون من الاضطرابات النفسية المعروفة بالعصاب وأن الاختيار الدقيق لطلبة مهنة التدريس سيؤدي إلي خفض هذه النسبة.

كما يضيف **فالنتين** تأكيدا لهذا الرأي ما تبين من بحث نشره كلارك Clark أجري علي مائة معلم اختيروا عشوائيا من ثمان وعشرين مدرسة إبتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية من وجود اتجاه بين المعلمين الأكثر صحة نفسية لأن يكونوا أقل ضيقا عن الآخرين في حالة وجود بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة بين التلاميذ كالإهمال وعدم الانتباه وارتداء ملابس قذرة ومضغ اللبان. ( فرج عبد القادر طه، ١٩٧٩، ٨٥ )

ولعل من أوضح البحوث دلالة علي تأثير المعلم علي التوافق النفسي لتلاميذه بحث بيرت وهوارد Burt and Haward عن طبيعة وأسباب سوء التوافق بين الأطفال في سن المدرسة حيث إتضح منه تحسن تام في ٧٣ في المائة من حالات التلاميذ من بين ١٢٤ تلميذا سئ التوافق بسبب الظروف المدرسية فيما يبدو وبخاصة المدرسين بعد أن انتقلوا إلي مدارس أخري ( وتغير مدرسيهم ) ومما يزيد من أهمية شخصية المعلم أنها تعتبر إلي حد كبير امتداد لشخصية الأب أو الأم وكثيرا ما تحل محلها أو تضاف إليهما كسند وجداني للتلميذ يستعين به في مواجهة مشاكله وإشباع عواطفه وتحقيق استقراره النفسي. كما أن شخصية المعلم كثيرا ما تصبح المثل الأعلى للتلميذ الذي يحاول أن يقتدي به في سلوكه ويتلقي عنه مثله وقيمه. ولهذا يذكر جونسون وميدناس " أن المعلمين يؤثرون علي تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم. وأن هناك تشابها كبيرا بين القيم التي يتخذها المعلم وتلك التي يتخذها التلاميذ ذوو التحصيل المرتفع عنه بين قيم المعلم وتلك التي يتخذها التلاميذ ذو التحصيل المنخفض. ( فرج عبد القادر طه، ١٩٧٩، ٨٦ )

واتفقت مع هذا الرأي دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٦م ) والتي هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين إدراك الطلاب لقيام المعلم بأدواره داخل الفصل واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، وأجريت علي عينة من الطلاب العاديين والمتفوقين بالصف الأول الثانوي وتوصلت إلي وجود علاقة موجبة بين أدوار المعلم كما يدركها طلابه واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي.

وقد أوضح ذلك بحث ماكدافيد Me.David لهذا كلما كانت شخصية المعلم سوية متزنة وعلي درجة عالية من الكفاءة والخلق الطيب توقعنا أن يكون ذا أثر حميد علي تلاميذه الذين هم جيل المستقبل وعماده. ( فرج عبد القادر طه، ١٩٧٩، ٩١ )

إن شخصية المعلم وما يتمتع به من صحة سليمة يعدان من أقوي مصادر التأثير في تلاميذه ، فهو نموذج يهتدون به ويحتذونه، وهو البديل عن الوالدين في الوسط المدرسي وله أدوار متعددة. كما أن له نفوذه القوي وسلطاته، ومن ثم يتقمص بعض التلاميذ شخصيته، ويقلدون أنماط سلوكه، ويتشربون كثيرا من عاداته واتجاهاته وقيمه وأساليبه ويعكسونها في سلوكهم بطريقة شعورية ولا شعورية. لذا فإننا لا نجد غرابة إذا ما قلنا

أن السعي إلي تحقيق الصحة النفسية السليمة للتلاميذ يستوجب أول ما يستوجب الاهتمام باختيار المعلمين وتهيئة الظروف والعوامل الكفيلة بإعدادهم نفسيا ومهنيا بما يحقق لهم الاستقرار النفسي والمادي والاتزان الانفعالي والشعور بالثقة والقيمة والإيمان بالعمل، وذلك حتى يتسنى لهم بدورهم خلق الجو المناسب في المدرسة لنمو شخصيات سوية متكاملة. (عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٣، ٢٠٧ )

إن القيادة الديمقراطية كفيلة بإخراج شخصية متزنة يمكنها تحمل مسئولياتها بايجابية وفاعلية علي العكس من ذلك فان القيادة الديكتاتورية التي تتمثل في سلطة متزمتة من الناظر أو المدرس تملأ جو المدرسة بالخوف والرعب، مما يؤدي إلي الانفجار أحيانا داخل الفصل أو خارجه. ( إنتصار يونس، ٢٠٠٠، ١٩٦ )

وقد اتفقت مع هذا الرأي دراسة عبد الله عويدان (١٩٩٦م ) والتي هدفت إلي كشف آثار سلوك المعلمين نحو الطلاب علي آرائهم وأجريت علي عينة بلغت ٣٥٠ طالبا في عمان وأسفرت عن أن اتجاهات المعلمين الايجابية نحو الطلاب وتفاعلهم معهم يرتبط ارتباطا عاليا بأدائهم وعلي العكس بالنسبة للاتجاهات السالبة، وأن الطلاب يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوك المعلم وتفاعله في غرفة الفصل.
إن المعلم المخلص الغيور علي مهنته ورسالته، لا يكتفي بمجرد إعطاء المقررات المدرسية بل يريد أن ينفذ إلي عمق شخصية تلميذه ليعالجها في حال وجود ما يثير شكوكه بوجود حالة نفسية غير سليمة مستنتجا ذلك من سلوكيات تلميذه غير المنسجمة مع سلوك بقية زملائه، أو من تدني مستوي تحصيله وأدائه فإذا توفرت النية بالمعالجة، والصدق في دراسة الحالة وإذا كان يبرر إحجامه عن هذا العمل بحجة عدم إمتلاكه للوسائل الكافية والخبرة التربوية اللازمة لدراسة مثل هذه الحالات. ( محمد أيوب شحيمي، ١٩٩٤، ١٩ )

لذا يجب أن يكون المعلم علي علاقات طيبة مع التلاميذ وحائزا لثقتهم حتى يستطيع معالجة هذه المشكلات بشكل فعال ولهذا كثيرا ما يلجأ التلاميذ بمشكلاتهم إلي مدرسيهم الذين يثقون فيهم. ويجب بحث مشكلات الطلاب ومساعدتهم علي حلها داخل المدرسة أو خارجها عن طريق تبصير الطالب بمشكلته ووضع المعلومات اللازمة في متناول يده وتقديم المشورة له. (رجاء أبو علام،١٩٨٣، ٢٤١ )

ماذا نطلب من المدرس إذا حتى يستطيع أن يضطلع بهذه المهمة الخطيرة في التأثير علي شخصية التلاميذ ؟
نطلب منه أولا أن يكون هو نفسه علي قدر مناسب من الصحة النفسية، سعيدا في حياته الخاصة، وله علاقاته الاجتماعية الناجحة في الخارج. وأن يكون ممن يحبون العمل مع الصغار وممن يتفهمون أساليب مخاطبتهم والعمل معهم. وليس المقصود أن يتحمس المدرس لجميع تلاميذه بنفس القدر، ولكن المطلوب أن يؤمن المدرس بالقيمة الإنسانية لكل تلميذ، وأن يحاول أن يكون صديقا للجميع، وأن يتقبل كل تلميذ علي ما هو عليه، وأن يكون شعوره نحوه هو أن هذا التلميذ هو إنسان يستحق أن يعرفه، ولنذكر أن كل تلميذ يرغب في أن يكون مقدرا ومرغوبا فيه من مدرسيه لشخصه هو، وبغض النظر عما يستطيع ومالا يستطيع أن يحسنه إنها واحدة من الحاجات النفسية للتلميذ أن يجد بين الراشدين من يقدره ويتقبله. ونطلب أيضا أن يكون المدرس علي درجة

كبيرة من المرونـة، وألا تختلف شخصيته داخل الفصل كثيرا عن شخصيته خارج الفصل، ولا يطغي علي سلوكه الخوف الدائم من فقده لهيبته وسلطانه لو أنه تبسط مع التلاميذ، ونطلب منه أيضا أن يكون مدركا للنزعة الاستقلالية لتلاميذه المراهقين فلا يسئ تفسير سلوكهم التحرري وبعض تصرفاتهم التي تستثيرها هذه النزعة ويجب ألا يتصور المدرس أن تلاميذه يتحدونه شخصيا بهذه التصرفات، بل إنهم يجتازون فحسب فترة انتقالية يؤكدون فيها ذواتهم ويسعون إلي تقليد النماذج السلوكية للكبار، كذلك ينبغي أن يتقبل المدرس النكات التي تصدر من بعض التلاميذ فيضحك لها ويرد عليها بأحسن منها. وبعبارة أخري ينبغي أن يتحلي المدرس وخصوصا في المدرسة الثانوية بالصفات التي تجعل منه صديقا للتلاميذ وأخا أكبر لهم، وبروح الدعابة ومرونة الشخصية.. وهذا يقتضي منه أحيانا أن يتجاوز عن بعض المخالفات البسيطة للقوانين واللوائح الجامدة من جانب التلاميذ وهناك من المدرسين من تؤدي شخصياتهم وطريقة تعاملهم مع تلاميذهم إلي الإساءة إلي شخصيات التلاميذ وتعويق قيام علاقات مواتية للنمو السوي داخل الفصل. ويحدث ذلك بصفة خاصة عندما يستغل المدرسون الفصل الدراسي في دعم أمنهم النفسي وإشباع حاجاتهم النفسية أي حاجات المدرسين عن طريق الفصل ومواقفهم من التلاميذ. ( صموئيل مغاريوس، ١٩٧٣ ، ٩٤ )

إن استجابات المعلم للتلاميذ الذين يعلمهم، وكيفية تعامل هيئة التدريس مع بعضهم البعض ومع مدير المدرسة والآباء، كل ذلك يؤثر في الجو المدرسي الذي يعيش التلاميذ فيه ويتعلمون.

فإذا كان هذا الجو خاليا من التوتر ومشوبا بالعطف، تشيع فيه روح التعاون والتسامح، فمن المحتمل أن يكون التلاميذ أنفسهم مرتاحين نفسيا ومتعاونين، أما إذا كان الجو المدرسي حافلا بالتوتر والعدوان فيحتمل أن يحس التلاميذ ذلك بسرعة وأن يستجيبوا له بالعدوان وبتوتر العلاقات الشخصية. ( محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٤،٢١ )

إذ لابد من تهيئة موقف تعليمي جيد حتى يطرد نمو المعلمين في أدائهم التعليمي والتربوي وفي توجيه نمو التلاميذ. (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣، ٢٥١ )

إن النتائج الأكاديمية الجيدة قد يمكن الحصول عليها عندما يساعد المعلم الطلاب علي رؤية أنفسهم في ضوء أكثر ايجابية. ( إبراهيم أحمد أبو زيد، ١٩٨٧، ١٣٥)

ويبدو أن هذا العمل والتفاعل المتبادل بين الفرد والجماعة من الخصائص المميزة لأي موقف من المواقف التي تضم عددا من الأفراد يعملون معا، وأن فردا عصابيا أو عدوانيا واحد مثلا قد يغير جو العمل بأسره، لأن كل مظهر من مظاهرالعدوان الشخصي يحتمل أن يتردد صداه في شتي أنحاء نظام العلاقات كله، وكل المهن فيما عدا القليل منها، وبخاصة المهن التي تتخذ ( مادتها ) الرئيسية من الصلات الإنسانية تفرض ضروبا من التوتر الانفعالي المتأصل في العلاقات الشخصية والتدريس له طابعه الخاص إذ أن تصرفات التلاميذ تتطلب من المعلم ضبط النفس والموضوعية، وفهم الذات، بقدر أكبر مما يحتاج إليه شخص آخر، اللهم إلا عالم النفس والطبيب النفسي، ولهذا السبب علي الأقل تكون مهنة التدريس مرهقة، ولعله أيضا أحد الدوافع اللاشعورية التي تكمن

وراء رغبة بعض المعلمين في أن يقتصر عمل المدرسة علي الإعداد الذهني للأطفال. وكل منا يستخدم مهنته إلي حد كبير كوسيلة لا لتنمية إمكانياته فحسب، بل ولاستكمال نواحي النقص التي يشعر بها أيضا، والمدرس يتميز عن غيره من الناس من حيث أن مادة عمله تتكون من آدميين في طور النمو. وهذا يتيح له من فرص الإشباع العميق أكثر مما يتاح لمعظم زملائه في المهن الأخرى. وهذه الفرص تتجدد باستمراركلما تغير الصف الذي يعلمه، وهنا يكمن خطر احتمال اتخاذ المدرس من تلاميذه وسيلة لتحقيق أهدافه الخاصة. فليس من العسير أن نجد في أي مدرسة من المدارس بعض المعلمين الذين يحاولون جاهدين مثلا أن يشكلوا تلاميذهم علي غرارهم أو الذين يبدوا من فرضهم نظاما قاسيا علي تلاميذهم أنهم إنما يستجيبون ضد ما يعتمل في نفوسهم من مشاعر الإثم المرتبطة بالنزاعات البدائية في طفولتهم. (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٩٤، ٢٢ )

فإذا فهم المربون والقائمون علي تربية الطفل العلاقة بين السلوك وبين العوامل المسببة له أو المؤثرة فيه أمكنهم تقويم هذا السلوك والحكم عليه بطريقة أكثر موضوعية كما يساعد ذلك علي ضبط السلوك الإنساني وتوجيهه وتعديله أو تغييره، وبدون فهم العوامل والظروف المحيطة بالفرد فإنه لا يمكن إحداث التغيير المطلوب.
وقد نادي بستالوزي بضرورة فهم المعلم لطبيعة الطفل وذلك حتى يكون قادرا علي التعامل معه. ( حامد عبد العزيز الفقي،١٩٧٥ ، ١٥ )

ورأي ستانلي هول أنه لابد أن يستعد المعلم لظهور أعراض سلوكية معينة في مراحل معينة من نمو التلميذ وعلي المدرس أن يساعده علي التعبير عن هذه الأعراض وألا يكبتها بل يحولها إلي نوع آخر من النشاط لتطهير نفس
الصغير من الكبت عنه وسميت هذه العملية في التدريس بعملية التطهير. ( ناريمان جمعة، ١٩٩١، ٣١ )

وأثبت أندرسون أنه إذا كانت شخصيات المدرسين متكاملة كان سلوك تلاميذهم مميزا بالتعاون والتلقائية والمبادأة، بينما يؤدي السلوك المسيطر للمدرس إلي بعض الاضطرابات عند التلاميذ وقد أكد ( Traw,w ) أن التلاميذ يتشربون اتجاهات المدرس ويعكسون قيمة ومعتقداته. ( شحاتة محروس طه، ١٩٩٤ )

واتفقت معه دراسة " Ac. Kgoz, 2005" في خصائص المعلمين وتأثيراتهم علي اتجاهات الطلبة وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق في تفضيلات المعلمين ( المهنية، والتربوية، والشخصية )حيث كانت الطالبات أكثر حساسية نحو الخصائص الشخصية الانسانية كالعطف والمرح وغيرها بينما اهتم الذكور بمعارف معلميهم وسعة اطلاعهم، وأخلاقهم وطبائعهم لمعلميهم، التعامل، ودوام العبوس، ومن النتائج أيضا أن أبرز صفات المعلم المكروهة لدي الطلبة: التحيز في التعامل ودوام العبوس،وعدم الاهتمام بالملابس والهندام والشكل، واستخدام الأساليب المملة، والقسوة وقلة الرحمة، والصراخ الدائم إذا أخطأ الطالب، وفقدان السيطرة علي الصف. أما الصفات المرغوبة في المعلم فهي العدل والمساواة والرحمة والود واللطف، والمرح، والهدوء والصداقة وحسن الاستماع وغيرها.

ولكي نفهم سلوك المراهق ولكي نستطيع أن نقدم إليه ما يحتاجه من مساعدة وعون يجدر بنا أن نعمل علي فهم مشاعره الماضية إن هذا الفهم لا شك يساعدنا علي معرفة الأسباب التي تدفعه إلي القيام بما يعمل إن الكثير من المشاعر التي توجه سلوك المراهق في الحاضر وتؤثر علي شخصيته تمتد إلي الوراء. ( كامل محمد عويضة، ١٩٩٦، ١٢٨ )

والمعلم بسماته الجيدة والتي تعتبر قدوة للتلاميذ وبالتالي يتخذونه مثلا جيدا لهم في قيمة وأخلاقه وسلوكياته وإخلاصه في العمل وحبه للآخرين ...الخ مما ينعكس أثر ذلك علي بناء شخصية سوية لدي التلاميذ وخاصة إذا كان هناك اتساق بين أخلاق وسلوكيات الأسرة مع أخلاق وسلوكيات المدرسة. أما إذا كان هناك تناقض واختلاف فهنا يحدث الصراع في نفس التلميذ بين الأسرة والمدرسة. ( أحمد عبادة، ٢٠٠١، ٢٧ )

والمدرس الذي يتفهم طبيعة الحياة العقلية اللاشعورية يكون أكثر مقدرة علي توجيه التلاميذ، ويكون في العادة أكثر عطفا عليهم من غيره، إذ أنه يدرك القوي الباطنية التي تؤثر في تصرفات الأطفال بالرغم منهم، فالطفل الذي يندفع لمعاكسة زميله أو للخروج علي النظام، أو للهروب من المدرسة، قد يكون في هذا كله متأثرا بعوامل لا شعورية ليس في وسعه أن يتحكم فيها، ونجد أن المدرس الذي يفهم هذه الناحية يدرك ما بهذه القوي من شدة وعنف وحتمية، فلا يعود ينظر للطفل الذي يسرق أو يكذب أو يتمرد علي أنه طفل مجرم، وإنما ينظر إليه علي أنه ضحية قوي داخلية وضحية البيئة ومعاملة ذوي السلطة. ومتى أدرك المعلم هذه القوي والعوامل، أمكنه أن يقطع شوطا كبيرا في الأخذ بيد الطفل في طريق الإصلاح. فالحالات التي يمكنه معالجتها عن طريق التوجيه أو تغيير نوع العمل، يمكنه أن يسدي إليها فائدة عظيمة، أما الحالات التي تستحق علاجا خاصا، فإنه يمكنه أن يكشف عنها ويوجهها للعيادات السيكولوجية التي تقوم بالمعالجة. وعلي ذلك كما يقول " أمين مرسي قنديل" إن المدرس واجب عليه أن يعرف الكثير من الحقائق عن اللاشعور وعن التحليل النفساني وطرقه ونظرياته ولكن يحسن به ألا يمارسه ويحاول تطبيق معلوماته بأن يحلل نفوس تلاميذه بنفسه فالتحليل النفساني الدقيق الكامل ليس بالأمر السهل الذي يستطيع كل مدرس عادي أن يقوم به بنجاح من غير أن يلحق التلاميذ والتدريس ضرر غير قليل. فهو يقتضي دراسة طويلة ورياضة ومرونة لا يتسنى للمدرس العادي الحصول عليها. هذا وإن عمل المدرس المعتاد لا يستلزم " التحليل" الدقيق فليس كل طفل مريضا بأعصابه، ولا هو بالشاذ عن إخوانه شذوذا كبيرا. كما أن المدرس ليس طبيبا، ولا هو بالأخصائي في علم أمراض النفس ومع ذلك فمن واجب المدرس أن يدرس كل تلميذ من تلاميذه، ويفهم طبيعة نفسه ومزاجه حتى يحسن القيام علي تربيته وتأديبه.
وحتى يتسنى له فهم طبيعة التلميذ وإدراك العوامل المختلفة المؤثرة في سلوكه ومعرفة اتجاه ميوله وآماله، ومعرفة أخلاقه معرفة صحيحة يجب أن يكون المدرس علي علم بسيكولوجية اللاشعور وما يتعلق به من " التحليل " النفساني والأحلام والاستهواء حتى يستطيع أن يعرف كيف يقوم أخلاق تلاميذه ويعدل سلوكهم المعوج وتجعله علي بصيرة مما يعمل وتوقفه موقف المربي الحازم الفاهم لعمله. فلا شك أنه يوجد فرق شاسع بين عمل المدرس الفاهم طبيعة تلاميذه وبين عمل أخيه الجاهل ببواعث التلاميذ وغرائزهم والفرق بين الاثنين

كالفرق بين العلم والجهل، وكم جر جهل المدرس وسوء تصرفه من أضرار وشرور وأمراض عصبية علي تلاميذ كثيرين أسقمتهم وأتلفت حياتهم، وكل ذلك من جراء الجهل بتفسير سلوك التلاميذ والفائدة التي تعود علي المدرس من دراسته ما يلي:

١. تعرفه علي كل طفل يخالف الآخر مخالفة غير قليلة. فلكل منهم شخصية يجب أن يكون لها خط من احترام المدرس.
٢. تعرفه ما يجوز أن ينتظره من سلوك التلاميذ وأعمالهم في الظروف المختلفة.
٣. وبذلك يستطيع أن يفسر سلوكهم وردود فعلهم علي ما يقع عليهم من المنبهات والمؤثرات المختلفة.
٤. تعرفه ما يجب أن يكون موقفه نحوهم في الظروف الكثيرة التي تقتضي منه حزما وحسن تصرف وتوضح له حدود عمله، فتقيه شر الوقوع في أخطاء كثيرة في معاملة التلاميذ قد تكون سببا في سقمهم العقلي أو الجسماني.
٥. تمكنه من تمييز المصابين بعاهات عقلية والشاذين في سلوكهم، فيرسلهم إلي الطبيب الأخصائي، إن كان ثمة طبيب، أوعلي الأقل يخطر المدرسة وأولياء أمورهم بما يري.
٦. تعرفه أن غرائز الطفولة يجب أن يطلق لها شئ من الحرية في اللعب حتى لا تكتم في النفس وتترك وراءها أثر غير حميد كما أنها تعرفه أن كثيرا من الغرائز الضارة وغير الاجتماعية يجب أن تعطي مجالا تبدو فيه بشكل يكون فيه مصلحة للفرد والمجتمع وذلك بنقلها إلي مستوي اجتماعي عال أي بإعلائها.
٧. أن معرفة الإنسان بنفسه من أصعب الأمور، أوهي تكاد تكون مستحيلة.
٨. مما تقدم تظهر ضرورة زيادة العناية بإحكام العلاقة التي بين البيت والمدرسة حتى يشتركا معا اشتراكا تاما في فهم الطفل، ويعرفا طرق معاملته وعلاج شذوذه. أن كان بأخلاقه وتفكيره شذوذ ما. ( أحمد السيد رمضان، ٢٠٠٠ ، ٢١٨ ، ٢١٩ )

وقد لخص نميج Gage ما جري من بحث في وصف سلوك المعلم المرغوب فيه بقوله :

" يبدو أن علاقة الطالب الوثيقة بالمعلم تساعد في تكوين مواقف الطلاب المقبولة كما أن نظريات علم النفس الاجتماعي تري أن الرغبة في اتساق الأفكار ومواقفها تدفعنا نحو حب بعض ما نعتقد أنهم يحبوننا. فيدرك الطلاب أن المعلم الودود يحبهم فيبادلونه الحب. وعندما يحبونه يميلون إلي الارتباط به وتبني قيمه بيسر ويتعلمون مادته بشكل أفضل ويؤثر المعلمون كذلك في نوع خبرات الأطفال مع أقرانهم وما يقيمونه من معني لها ".

فالمعلمون يؤدون واجباتهم بشكل فعال في الجو المنفتح الذي يعبر فيه عن الأفكار والمشاعر بحرية بينما يكون عمل المعلمين أقل كفاءة في الجو المغلق الاضطهادي ولقد وجد في دراسة أجريت علي مديري المدارس الابتدائية أن هناك علاقة ايجابية بين معنويات المعلمين وقيامهم بعملهم المهني. كما وجدت دراسة أخري أنه عندما يشرك المدير المعلمين في السلطة فإن المعلمين يشركون طلابهم فيها. وأيضا وجدت دراسة " وليمز" Wilhems ، في تربية المعلمين التجريبية أن الطلاب يتعلمون طرقا فكرية سليمة عندما يعاملون بشكل سليم. ( كلارنس أ. نيول،٢٢٨،١٩٩٣ )

وقام كلا من فيالا وكوينكلي ( ٢٠٠٧م ) بدراسة عن الخصائص الضرورية للمعلمين من وجهات نظر الطلبة وكانت العينة مكونة من ٣٨٧ طالبا أعمارهم ٧ ، ٩ ، ١١ سنة في أستراليا وأسفرت نتائج البحث لدي عينة الدراسة عن الخصائص المفضلة لديهم وهي : المعلم الصديق المتفتح والمتقبل للطلبة، والمستمع لهم، المتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، والمشجع لهم، والذي يحرص علي إيجاد بيئة صفية مرحة لهم، استخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، امتلاكه لمهارات التواصل، إلمامه بمادة درسه وحزمه في عمله.

إذ يصبح الفرد سليما عقليا بممارسة الصحة العقلية وبعكس ذلك فقد وجد أن نواقص المدير تنعكس في النواقص التي تظهر في المدرسة ونظام الشعور في الصف الذي يتعامل مع معلم واحد، طوال اليوم المدرسي يكون قويا ولابد من أن نذكر هنا أن أنماط سلوك الأطفال في المدرسة لا تكون قد تشكلت علي نحو دائم من قبل الأسرة. فهي يمكن أن تتأثر كثيرا بالمعلم الماهر بخاصة عندما يدعم ذلك المعلم من قبل الإدارة الماهرة والمشرفين. فالمدرسة للكثيرين من الأطفال هي المؤثر المستمر الوحيد في حياتهم، لأن العلاقات في المدرسة ذات أهمية كبيرة لهم وكذلك المعلم، فهو الشخص الأساسي في نظام الشعور داخل الصف، حيث يتمتع بقوة تؤثر في نظام المشاعر بما يفوق ما لديه من صلاحيات ويستطيع المعلم القوي أن يخلق مناخا سليما داخل الصف في حال كون جو المدرسة بأسرها غير سليم وبما أن للمدير سلطة شرعية ونفسية فإن المناخ الانفعالي الذي يوفره أغلب المعلمين يتأثر بمناخ المدرسة بأسرها. فنادرا ما نجد معلما يشعر بالمرح والحيوية في مدرسة لا يحترم فيها المدير المعلمين وتتخذ الإجراءات الإدارية المقلقة لهم.
( كلارنس أ. نيول،،١٩٩٣، ٢٢٩،٢٣٠ )

وطرح مناخ من التعاون والثقة بين المعلمين وإدارة المدرسة ربما يؤدي في النهاية إلي إكساب الطلاب الأساليب التعليمية التي تشجعهم وتمكنهم من الابتكار والإبداع. ( سعاد بسيوني عبد النبي، ٢٠٠١، ١٦٩ )

فالمدرسة ليست فقط مكان يتم فيه تعليم المهارات الأكاديمية، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والمعلم تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره في نواتج التعليم سواء كان معرفيا أو وجدانيا. ومن ثم يؤثر المناخ السائد داخل حجرة الدراسة إلي حد كبير في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ وتنميتهم السلوكية. ويعد هذا المناخ محصلة لعوامل متعددة من أهمها التفاعل بين المعلم وتلاميذه ويقع علي المعلم العبء الأكبر في تحقيق النمو الأمثل للتلاميذ وفي توجيه أنشطة التعلم، ويتوقع أن يكون المعلم نتيجة لخبرته وتعليمه وإعداده قادرا علي مساعدة التلاميذ في اكتساب المعرفة وفي التمكن من الفهم واكتساب المهارات والاتجاهات التي تتقبلها الجماعة وكذلك النظم القيمية المرغوبة. ( Ryans,G.D,1961 )

ولما كانت علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ والتي يتفاعل بها معهم أثناء التدريس يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو ايجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ ونموهم في مختلف جوانبه. وقد يفشل المعلم في التعامل مع تلاميذه. لذا فإن للمعلم دورا هاما في تنمية وتعديل وإكساب أنماط سلوكية مرغوب فيها لدي التلاميذ. (جمال الدين محمد الشامي، ٢٠٠١ ، ١١ )

لأن مهنة التعليم تعتبر من أكثر المهن طلبا وسعيا وراء السواء والبعد عن المرض بالمفهوم النفسي حيث أن سلوك المعلم يمتص عادة من جانب تلاميذه. كما يمتص عادة التلاميذ من المعلمين اتجاهاتهم وقيمهم وأفكارهم. وكذا الحال بالنسبة لانحرافاتهم وتحيزاتهم. فالمعلم يعكس شخصيته شعوريا ولا شعوريا علي تلاميذه ، وبالقدر الذي يكون فيه المعلم سويا من الوجهة النفسية، بنفس هذا القدر نتوقع السواء بين التلاميذ، وكلما بعد المعلم عن السواء كلما أثر ذلك في تلاميذه. ولعل تجربة " ليبين" تشير بوضوح إلي ذلك حيث قارن بين عدة فصول دراسية متكافئة ووضع معلما ديمقراطيا سويا في فصل ما. وآخر أوتوقراطيا متعسفا في فصل ثان، وفي الفصل الثالث وضع معلما فوضويا، وقد لاحظ بعد فترة وجيزة ظهور علامات وأعراض متغيرة في الفصول الثلاث .ظهرت صفات الود والتعاون والثقة بالنفس في تلاميذ الفصل الأول وظهرت الميول العصابية والأنانية والخوف في تلاميذ الفصل الثاني، كما ظهرت الفوضى وسوء النظام والإهمال في تلاميذ الفصل الثالث. مما يشير بوضوح لإنعاس سلوك المعلم وممارساته علي تلاميذه. ومن هنا وجب انتقاء من يعد لمهنة التعليم ويستبعد من القبول في هذه الكليات الذين يعانون من اضطرابات شخصية ونفسية. (عزيز حنا داود، ١٩٨٥، ١ )

لأن مهنة التعليم تسبق جميع المهن الأخري في التأثيرعلي شخصيات الأفراد وهي المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخري ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة، إن المعلمين يتركون بصمات واضحة علي حياة المجتمعات التي يعملون فيها. كما أن تأثيرهم علي حياة الأفراد ومستقبلهم يستمر مع هؤلاء لسنوات قد تمتد معهم ما إمتد بهم العمر إنهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد مر من باب المدرسة ويشكلون شخصيات رجال المجتمع. ( سيف الإسلام علي مطر، ١٩٩٣، ٦٥ )

**٤.التعامل داخل حجرة الدراسة**

ليس هناك خلاف بين المربين والمشتغلين بعلم النفس التربوي علي أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في إعداد تلاميذه للحياة المقبلة وهو أكثر عناصر العملية التعليمية فاعلية في التأثير علي نمو التلاميذ حتى أن التطورات التي أدخلت علي أساليب إدارة الموقف التعليمي كنتيجة لاستخدام التكنولوجيا في الميدان التربوي لم تقلل من فعالية ودور المعلم بل إنها أكدت هذا الدور وأكدت أيضا كثير من البحوث التي تمت في مجال التعليم ( التدريس ) إن المعلم ذو أثر فعال في متغيرات هامة في العملية التعليمية كالتحصيل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي.

كما انتهت هذه البحوث وغيرها من البحوث العديدة التي تمت في مجال التعليم إلي أن المتغيرات المتصلة بالمعلم في حجرة الدراسة ترتبط ارتباطا دالا بالمتغيرات التي تحدث في التلميذ وخاصة نموه التحصيلي وتكوين اتجاهات أكثر ايجابية لديه نحو العمل المدرسي ( مصطفي محمد كامل، ١٩٨٢) حيث أن المتغيرات المتصلة بالمعلم تشكل إلي درجة كبيرة المناخ السائد داخل حجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره إلي حد كبير في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ وفي تنميتهم السلوكية. ويعد هذا المناخ محصلة لعوامل متعددة، من أهمها التفاعل بين المعلم وتلاميذه ولما كانت علاقة المعلم بتلاميذه من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية فإن الطريقة التي يستجيب بها المعلم للتلاميذ والتي يتفاعل بها معهم أثناء التعليم يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو ايجابية فيما يتعلق بتعلم التلاميذ ونموهم في مختلف جوانبه وقد اصطلح الباحثون علي تسمية هذه الطريقة بأسلوب التعليم ويعكس الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في التعليم قيمه التربوية والأهداف التي يسعي إلي تحقيقها بالنسبة لتلاميذه ويرتبط بأسلوب التعليم مصطلح أسلوب المعلم Teacher Style ويقصد به نمط العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وهو بهذا يصف الطرق التي يلعب بها المعلمون أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية، كما يعكس اتجاهات المعلمين نحو عملهم. ويميز فؤاد أبو حطب بين أسلوبين للمعلم **أحدهما**: الأسلوب غير الشخصي **وثانيهما**: الأسلوب الشخصي ( الدفء والتقبل ) ويتمثل الأسلوب الأول في أن المعلم سواء أكان يحب تلاميذه أولا يحبهم يفسردوره دائما بأنه دور منظم العمل ومدبره وفي هذه الأحوال لا يفكر فيما يفعله التلاميذ حين لا يكونوا جزءا من العمل المدرسي بل يفصل بين العمل وصداقاته للتلاميذ، ويري ضرورة أن تكون الصداقة خارج موقف التعليم ولا تتدخل مع العمل. ( جمال الدين الشامي، ٢٠٠١، ١٢ )

ويقترح جون وماتيلداريلي ( John Matilda Riley ) احتمال واحد هام هو أن نوع العلاقة المعبرة التي تساعد علي التعليم الفعال، ليست الصداقة القائمة علي أساس المساواة بل علاقة احترام المعلم كشخصية متفوقة رفيعة المقام. وقد يسمح التلميذ في ظل علاقة كهذه أن يوجه إليه المعلم أوامر أكثر عمومية إلي حد ما وينظر إلي المدرس في نفس الوقت كنموذج لتطوير قيمته وأذواقه ومثله العليا. ( جوسلين ترجمة محمد قدري لطفي وآخرين،١٩٧٢ ،٥٣ )

يتفق الباحث مع هذا الرأي أنه عندما يكون هناك صداقة بين الطالب والمعلم والصداقة هنا ليست مفتوحة ولكن لها حدود. حيث تكون قائمة علي نوع من الود والاحترام المتبادل بينهما عندئذ سوف ينفذ الطالب أوامر معلمه ويكون أكثر إنتاجا وإيجابية وسوف تؤتي العملية التعليمية ثمارها المنشودة وقد لمست ذلك بنفسها أثناء عملها كمعلمة.

أما الأسلوب الشخصي ( الدفء أو التقبل ) فله معان كثيرة في تراث علم النفس التربوي يلخصها " كرونباك ( فؤاد أبو حطب، آمال صادق،١٩٨٢،١٩٨٤ ) فيما يلي:

١. التعبير التلقائي عن الشعور: فالمعلم يكون علاقات بتلاميذ الفصل عن طريق التعبير المستمر عن حماسه وحبه لهم.
٢. التدعيم والتشجيع: فالتعزيز الذي يقدمه المعلم ليس مشروطا، فهو يقبل التلميذ كشخص مهما كان أداؤه، ويقنعه بأنه يستطيع الوصول إلي هدفه ويساعده في التغلب علي العوائق.
٣. الاعتبار واللياقة: نقد آراء التلاميذ ورفضها يتم بحيث لا يشعر التلميذ باللوم أو النقد.
٤. تقبل مشاعر التلميذ: فالمعلم يشجع التلميذ علي التعبير عن ميوله وحاجاته ومخاوفه، ويضعها موضع الاهتمام الجاد.

ويرتبط مفهوم أسلوب المعلم بما يسميه " هيل "Heil وزملاؤه نمط المعلم في دراسة آثار بعض متغيرات شخصية المعلم في نواتج التعليم، وفي هذا يميز بين ثلاثة أنماط يتميز **النمط الأول** فيها الثوران والاندفاعية والتلقائية، **والثاني** بالضبط الذاتي والنظام والتوجه نحو الهدف (وهو الذي يسمونه النمط الجيد المتكامل) **والثالث** يتميز بالتردد والخشية والقلق والميل إلي المبالغة في الالتزام بالنظم والقواعد وقد وجد هيل وزملاؤه أن النمط الأخير أقلها فاعلية، والنمط الثاني ( المتوازن ) أكثرها فاعلية مع جميع أنماط التلاميذ وخاصة أولئك الذين يتصفون بالقلق وبالعدوان، أما النمط الأول فكان فعالا مع التلاميذ المسايرين من ناحية والمجاهدين للصعوبات من ناحية أخرى. (فؤاد أبو حطب، آمال صادق ،١٩٨٤)

وقد أكدت نتائج " هارفي" أن المعلمين الذين هم علي درجة عالية من المعتقدات المجردة يتميزون بأنهم أعلي في الدهاء وسعة الحيلة والحذق في اختراع مواد التدريس مثلا وأدني في التسلطية والميل إلي العقاب، وقد استخدم " هنت وجويس،١٩٦٧" مقياسا آخر للتجريد فوجد أن المعلمين الذين هم علي درجة كبيرة من التجريد يتميزون بالتفكير التأملي، وبأنهم أكثر قدرة علي استخدام الاطار المرجعي للتلميذ في حثه علي التساؤل وفرض الفروض، كما أنهم أكثر قدرة علي خلق بيئات تعليمية متنوعة وهكذا يتسم هذا النمط من المعلمين بالمرونة وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه " سير نتشال وزملاؤه ١٩٦٦" من أن المرونة المعرفية ترتبط ارتباطا وثيقا بكفاية المعلم في التعليم وعموما يمكن القول بأن تلاميذ المعلم من النمط التجريدي يتميزون بأنهم أكثر اندماجا في العمل المدرسي وأكثر نشاطا وحيوية وايجابية وأكثر تعاونية وأعلي تحصيلا من تلاميذ المعلم من النمط العياني. ويري كل من " لويس فيشروباربا رافيشر " أن مصطلح أسلوب يشيرإلي نوعية ثابتة من سلوك المتعلم، تظل باقية علي الرغم من تغير المحتوي وهو يختلف تماما عن الطريقة التي يتبعها المعلم في التعليم وهو يشير إلي نمط أو نموذج لحجرة الدراسة وإلي طريقة ثابتة للتعامل مع التلاميذ يمكن أن تكون متسقة مع طرق متعددة للتعليم، وهكذا يمكن أن تسمي أسلوب التعليم والذي يمكن تعريفه بأنه الطريقة المتميزة والتي

يتفاعل من خلالها المعلم مع تلاميذه أثناء قيامه بعملية التعليم داخل حجرة الدراسة وتشتمل علي الأفعال التي تصدر من المعلم مثل معالجة المعلومات ومنح المكافآت والإثابة واستعمال العقوبات. ( جمال الدين الشامي، ٢٠٠١، ١٢ )

وقد جاءت بعض الدراسات التي اهتمت بالمعلم وسلوكه وسماته في الفصل مع تلاميذه ومنها:

١. **التفتح أو الانفتاحية**

لابد أن ينفتح المعلم علي الأفكار الجديدة ولديه القدرة علي تقدير المغامرة ولابد للمربي أن يكون جاهز لاحتضان المفاهيم الجديدة لجلبها لتلاميذه.

٢. **الاخلاص**

المربي المتصف بسلوكيات حسنة فإنه يكون مرغوب فيه من التلاميذ وبعض من أحسن لحظات التعليم حدثت بسبب السلوك الذاتي وفي نفس الوقت فإن السلوك المخطط يكون نافع فالمعلم المخلص يكون مرن بقدر الامكان.

٣. **مهتم بالآخرين**

يحتاج المعلمون أن يهتموا بأمور الآخرين ويتمتعوا بمشاركة الآخرين لأن الطاقة الايجابية سوف تذهب تجاه الوصول للأهداف التربوية والذين يظهرون نشاطا سلبيا يقيدون طاقات المحيطين بهم وهذا لا يقود إلي خبرة تعلم ناجحة.

٤. **متوافق**

يحتاج المعلم لأن يكون رحيما ومتعاونا أكثر من كونه مريب وخصم ( معارض ) ويكون سهل الجانب ويحتاج التلاميذ لمعرفة أنهم بإمكانهم الثقة في مدرسيهم ويحتاج المعلم لخلق بيئة آمنة ذات ثقة وايجابية.

٥. **التوتر العصبي**

هذه الصفة الأخيرة لا يجب أن تنتمي لسمات المربي والمتمثلة في الغضب والقلق والكآبة ليس لها مكان في الفصل.

( www. Gmu.ac. ae, May 27, 2009 )

ودراسة أخري بلغت عينة الدراسة ٢٧١ مدرس من المدارس المتوسطة في ١٦ مدرسة وهدفت هذه الدراسة للبحث في الخصائص الشخصية لمعلمي المرحلة المتوسطة وأسفرت النتائج عن أن مجموعة من المعلمين حصلوا علي أعلي الدرجات في النشاط والحيوية، الاثارة، والمغالطة، والعصبية، والقلق أما المعلمات كانوا أكثر انسانية وأكثر لطفا وأكثر تخيلا، وأن بعض من معلمي المدارس المتوسطة وجدت لديهم بعض الخصائص الشخصية الفريدة. ( ' Xiao-Qin,-Wang, and others، ٢٠٠٤ ، ٦٩-٧٠ )

ولقد ظهرت أبحاث التفاعل اللفظي نتيجة لانتشار الأساليب التقليدية التي لا تتاح من خلالها الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الدرس بفاعلية، حيث أن هذه الأساليب التقليدية ظلت فترة طويلة ولا تزال سائدة حتى الآن، مما

يكون له أثر سلبي علي نمو التلاميذ في معظم النواحي نظرا لأن المعلم هنا يقوم بدور المرسل والتلميذ يقوم بدور المستقبل دون أن تكون له أية فرصة للاشتراك في الدرس وهذا يرجع أساسا إلي المعلم والطريقة التي يتبعها في تعليمه، فالمعلم يستطيع أن يثير اهتمام تلاميذه ويمكنه أيضا أن يحد من حرية التلميذ ويمنعه من التعليق والمبادرة بالحديث أثناء الشرح.

وعلي هذا فإن أسلوب تحليل التفاعل اللفظي يعتمد علي نوعية المناخ السائد داخل حجرة الدراسة أثناء التعليم وهذا مما لاشك فيه يكون له أكبر الأثر في التفاعل المتبادل بين المعلم وتلاميذه، وإذا كان من الطبيعي كنتاج للدراسات العديدة في هذا المجال معرفة ما يحدث من تفاعل بين المعلم وتلاميذه، وما يتركه ذلك التفاعل من تغير في وضع التلاميذ الأكاديمي أو في سلوكياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

وتذكر "عايدة عبد الحميد" أن هذه الطريقة هي طريقة الملاحظة المباشرة للسلوك اللفظي للمعلم وللتلاميذ وما يحدث من تفاعل بين الجانبين حيث أن الطريقة التي ندرك بها سلوك المعلم اللفظي تقودنا إلي إدراك سلوك التلميذ اللفظي. وبالتالي إلي معرفة التغيرات التي تحدث للتلميذ من حيث نموه وتحصيله العلمي ومن حيث تطوره الاجتماعي في علاقاته مع المعلم من جهة وفي علاقاته مع التلاميذ الآخرين من جهة أخري فالسلوك اللفظي للمعلم قد يكون له الدور الكبير في سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وتفكيرهم. ( جمال الدين محمد الشامي،٢٠٠١، ١٣:١٦ )

**٥. بعض السمات التي تعين المعلم علي أداء مهمته:**

المعلم هو محور العملية التعليمية والعامل الأساسي فيها الذي يتوقف عليه نجاحها وتحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها. ( فاروق عبد السلام وميسرة طاهر، ١٩٩٠، ٢٢١ )

فالمعلمون هم القدوة الصالحة التي يقتدي بها التلاميذ فما أحوجنا في الاطار المدرسي إلي أن يعي المعلمون بالأجيال المنوط بهم تربيتهم واعدادهم. ( مراد وهبة ومني أبو سنة، ٢٠٠٠ ، ٣٤ )

فالمعلم يحتل مكان الصدارة بين القوي الموثرة علي الناشئين وفي بناء القيم والأفكار فهو نموذج حي مؤثر متحرك بينهم وله دور كبير في غرس القيم والأفكار بين الطلاب. إنه تأثير انسان في انسان بما يملكه من سلطة تسمح له بأحداث التغيير في سلوك الطلاب إلي جانب أن الطلاب يتأثرون بالسمات البارزة والسلوك المتميز للمعلم ويتعلمون منه القيم والأفكار وإلي جانب ذلك فإنه قد يكون بالنسبة لهم مثلا أعلي يقلدونه ويحتذون به في سلوكه وتصرفاته. ( سيف الإسلام علي مطر، ١٩٩٣، ٦٥ )

وقد قامت بعض الجامعات ومنها جامعة ليد بدراسة العوامل المؤدية إلي فاعلية المدرس وصنفتها إلي ثلاث مجموعات هي:

١. مهارات ووسائل مهنية

٢. جوانب متعلقة بالمعرفة والفهم في حقل التدريس
٣. صفات شخصية للمعلم

أ- اتجاهاته المهنية: كتحمل المسئولية والاهتمام بالتلاميذ والالتزام الأخلاقي والحرص علي المواعيد ومظهر المعلم.

ب- المرونة والتوافق كالاتجاهات الموجبة نحو التدريس والتحمس والحيوية والشجاعة والشغف بالمعرفة والمرونة والاستعداد الاجتماعي.

ج- الجدارة بثقة التلاميذ والزملاء والمسئولين. ( عبد المطلب القريطي ١٩٩٣، ٢٠٩ )

وفي كتيب عن مباراة دولية للأطفال نظمتها اليونسكو في إطار شبكة المدارس المنتشية باريس اليونسكو عن مقومات المعلم الناجح . أطفال يبوحون بما يدور في خلدهم.

طرح السؤال التالي ما هي مقومات المعلم الناجح علي مجموعة من الأطفال من دول مختلفة واختار اليونسكو بعض الإجابات كان منها:

- ينبغي للمعلم أن يكون عطوفا بتلاميذه، يثق فيهم ويصادقهم... وينبغي أن ينصت إليهم جميعا ويفهمهم....وأن يتمالك أعصابه ولا يثور أبدا. ( روز ٩ سنوات من نيوزلانده )
- أن يعاملنا جميعا علي قدم المساواة ويراعي مشاعرنا وأمانينا وأحوالنا النفسية. ( لي توأنه ٩ سنوات نيوزلانده)
- لكي يكون المعلم ناجحا عليه أن لا يكتفي بتعليم الأطفال بل يتعلم منهم كذلك. ( تاشالي ١٢ سنة من جامايكا )
- أنا أحب المعلم الذي يساعدني علي أن أفكر وأصل بنفسي للإجابة عما يطرح من أسئلة. ( بوتفاني سيسليد ٩ سنوات زيمبابوي)
- المعلم الناجح هو الذي ينقل إلي الجيل الناشئ أعز شئ لديه علمه وثقافته. ( نوال ١٢ سنة من المغرب )
- ينبغي أن يسلك مسلكا طيبا نظرا إلي أن الأطفال يقتدون به. ( جولينيا ١٢ سنة . غانا )
- ينبغي للمعلم أن يعود تلاميذه علي التفكير المستقل وأن يساعدهم علي بلوغ مرحلة النضج. ( أتابيلا ١٢سنة )
- المعلم الناجح يرشدنا إلي الطريق السديد المؤدي إلي بلوغ غايتنا. ( أناليا ١٢ سنة . المكسيك )

إذا خلصت الدراسة بأن أهم مقومات المعلم الناجح هي: المعلم الناجح صديق. المعلم الناجح يصغي. المعلم الناجح يكون قدوة لتلاميذه. المعلم الناجح يساعدنا علي أن ننمو ونتطور. ( عوض توفيق عوض،٢٠٠١، ٥٥ )

وقد وصفت الأستاذة المثالية للمدرسة بأن تكون هي المسيطرة والمثابرة بجد واستمرارية وذات رأي وطموحة ومنطقية ونشيطة وصافية الذهن ومقررة ومسئولة، ولم تكن هذه الصفات في تناقض بالنسبة للطلاب عن صورة الأستاذ المثالي ويوضح ذلك أن اتجاهات الطلاب تحسنت حينما اتخذوا أساتذتهم قدوة لهم . ( روبرت واطسون ترجمة داليا عزت ، ٢٠٠٤، ٥٦٩ )

**ومن هذه السمات أيضا:**

### ١. القدرة علي التدريس

التمكن من المادة العلمية والقدرة علي توصيل المعلومات إلي التلاميذ والتعبير عن أفكاره بأسلوب واضح واستخدام الطرق الحديثة في التدريس يقول عمر بن عبد العزيز" كنت أصحب من الناس سراتهم، وأطلب من العلم شريفه فلما وليت أمر الناس احتجت إلي أن أعلم سفساف العلم، فتعلموا من العلم جيده ورديه وسفسافه. (أحمد بن شعبان ،٢٠٠٦، ١٩ )

وقد اتفقت دراسة سناء محمد سليمان (١٩٩١) مع هذه الصفة حيث كان موضوعها :
دراسة نفسية للمعلم المتميز بالمدرسة الثانوية والهدف منها هو تحديد الصفات أو الخصال والسلوكيات العامة للمعلم المتميز بالمدرسة الثانوية وقد اختار الباحث عينة دراستها من الطلاب المتفوقين والعاديين. لخص الباحث إلي وجود اتفاق بين جميع الشرائح علي أن المعلم المتميز يتصف بسمات هي التمكن من المادة العلمية، الأخلاق الحسنة، الشخصية القوية، الإخلاص في العمل، الضمير الإنساني في الشرح، معاملة الطلاب معاملة حسنة.

وأيضا دراسة خليل إبراهيم شبر ( ١٩٩٧ ) :
والتي كان هدفها تحديد أهم خصال معلم العلوم الجيد بالمرحلة الثانوية كما يدركها الطلاب وكانت عينة الدراسة ٨٨٥ طالبا وطالبة وكانت النتائج الاختلاف في ترتيب الخصال كما يدركها الطلاب والطالبات وكان منها ( التمكن من المادة العلمية، الاحتفاظ بعلاقات إنسانية مع الطلبة والقدرة علي الاتزان الانفعالي، توظيف وسائل تعليمية توظيفا فعالا، توظيف طرق تدريس فعالة..... الخ

وقد استفادت الدراسة الحالية من هاتان الدراستان أن القدرة علي التدريس والتمكن من المادة العلمية عمودان أساسيان في نجاح المعلم بالإضافة إلي توظيف الوسائل التعليمية لخدمة المواد الدراسية.

### ٢. منظم لبيئة التعلم

بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة وإصدار القرارات. ( حسن حسين زيتون، ١٩٩٢، ٨٢ )

### ٣. الإبداع

ويشمل الأصالة والتجديد واستحداث الأفكار من طرق التدريس وأساليبه وفي الوسائل التعليمية واستخداماتها واستحداث
حلول جديدة للمشكلات والحساسية للمشكلات في مجال التدريس.

### ٤. الجاذبية

وتشمل الاعتناء بالمظهر العام والنظافة والأمانة والخلو من الإعاقات المختلفة والحالة الصحية العامة. (عبد المطلب القريطي، ١٩٩٣ ، ٢٠٩ )

### ٥. الضمير الحي

الضمير الحي يعتبرمكونا هاما من مكونات الشخصية وعامل أساسي يدفع المعلم إلي الاجتهاد في أداء واجباته يوزع اهتمامه بعدالة ومساواة وموضوعية علي تلاميذه ( جون فريزر، ١٩٧١، ٢٢٨ )

### ٦. الأمانة

( صالح عبد العزيز، ١٩٦٩، ٤٣١ )

### ٧. الحزم

المعلم الحازم هو الذي يجعل صورته الحازمة واضحة أمام طلابه منذ اللقاء الأول له معهم. فعندما يؤمن بقاعدة معينة في التعامل فإنه يفرضها علي طلابه وعندما يفرض علي طلابه واجبا لا يتنازل عنه ولا يسمح لعدد من الطلاب بأن يهملوا فيه وهذه هي سمة الحزم التي وضحتها. إن هذا الوضع يجعل الفصل غير قابل للذبذبة أو الاهتزاز، كما أن كل طالب في هذا الفصل يعمل ألف حساب لهذا المعلم. ( جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٠، ٢٣٣ )

### ٨. المرونة

يعني بالمرونة تقدير الظروف والامكانات الموجودة وكل ما يتوقع ظهوره من عوامل قد تستجد في الموقف. ( فؤاد سليمان قلادة ٢٠٠٥ ، ٧٤ )

والمرونة هي القدرة علي الانتقال من مجري للتفكير إلي آخر. وهي تتضح لدي أولئك الأشخاص الذين يبدون قدرة علي التغيير بسهولة. ( تورانس ، ١٩٦٥ ، ٣٠٢ )

والمرونة هي التي تساعد المعلم علي التكيف مع الأحداث الطارئة في الدرس.( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٧٧ )

ومرونة المعلم بأن يكون هناك تجانس في سلوكياته وتصرفاته داخل المدرسة وخارجها ولا يكون هناك تناقض في تصرفاته فمثلا قيامه بدوره في العملية التعليمية وما يرتبط بها من أوجه نشاط قد نجد تصرفاته تتسم بالجمود والصرامة بينما في موقف آخر يتسم بالمرح والبساطة. ( محمود عبد الحليم منسي وآخرين، ٢٠٠٢ ، ٢٠٩ )

**٩. الود**

أن يقترب من الآخرين، يبقي معهم، يظهر الارادة الطيبة ويميل لمشاركة الآخرين والتعاون معهم.ويكون عادلا في تعامله مع تلاميذه الذين ينشدون التواد. ( صلاح الدين عرفة ، مرجع سابق، ٢٨٥ )

ويعد من الأمور الهامة تدعيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين والمتعلمين والحرص علي أن تكون طيبة وودية والاهتمام بتوثيقها. وأن تكون قائمة علي المشاعر الصادقة ويتعين علي المعلم الاهتمام بتنمية العلاقات الوجدانية مع المتعلمين وأن يعبر عن مشاعره بصدق وواقعية وأن يتصف بالهدوء والاتزان حتي في أشد المواقف حرجا وأن يكظم غيظه وأن يحب جميع التلاميذ بنفس القدر وأن يتحكم في عواطفه لا يميل إلي هذا ولا يبغض هذا .ويعد من المهام الرئيسية للمعلم توفير مناخ داخل الفصل يسوده الود والتآلف والتعاون وذلك لأهمية العلاقات الإنسانية بين التلاميذ وعلي المعلم أن يشجع التلاميذ علي التعاون والتآلف لكن ينبغي عدم المغالاة في ذلك وتوافر الود والألفة داخل الفصل يشجع التلميذ علي الجرأة في طرح أفكاره وآرائه والتعرف علي أخطائه وتعديلها لاحساسه بالأمان وعدم خوفه من العقاب أو التربص لأخطائه. ( محمود الشيخ، ٢٠٠٧، ٣٥ )

وفي نظري كباحثة أن المعلم الودود العطوف هو الذي يحب تلاميذه ويحبونه ويتقبلون مادته بيسر ويبادلونه ودا بود وهو الذي يستمع لتلاميذه ويحس بهم ويعرف أن مثلهم مثل الكبار يتألمون ويعانون من ضغوط نفسية فيعاملهم معاملة حسنة ويندمج معهم وهو كفيل بأن يحسن جو العمل كله ويعدل من سلوكياتهم.

**١٠. الشفقة علي المتعلمين**

بأن يجريهم مجري بنيه قال رسول الله صلي الله عليه وسلم : إنما أنا لكم مثل الوالد لولده.

**١١. النصح**

أن لا يدع من نصح المتعلم شيئا وأن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ.

**١٢. العمل**

أن يكون عاملا بعلمه فلا يكذب قوله فعله فإذا خالف العمل العلم منع الرشد.

**١٣. الإخلاص**

أن يقصد بالتعليم وجه الله والتقرب إليه لا يقصد به جزاء ولا شكورا. ( أبي حامد الغزالي، ٢٠٠٣، ٧٠ ، ٧٢ )

**١٤. الطهارة**

يجب أن يكون المعلم طاهر الجسم والجوارح بعيدا عن الذنوب والآثام، طاهر الروح، بريئا من الكبر والرياء والحسد والعداوة والبغضاء وغيرها من الصفات الذميمة قال رسول الله صلي الله عليه وسلم "هلاك أمتي

رجلان: عالم فاجر، وعابد جاهل، خير الأخيار خيار العلماء، وشر الأشرار شرار العلماء".نقلا عن ( محمد عطية الإبراشي، ٢٠٠٣ ،٣٥٨ )

### ١٥. الهيبة والوقار

يجب أن يتصف بالهيبة والوقار ويكون ذا كرامة يربأ بنفسه عن الدنايا ويستنكف من القبيح، ولا يصخب ولا يلغو حتى يكون مرفوع الرأس موضع التبجيل. ( محمد عطية الإبراشي، ٢٠٠٣، ٣٥٩ )

### ١٦. الرشد

هذا يعني أن يكون المعلم قد نضج جسميا وعقليا ولكن علي المعلم هنا أن يعود التلاميذ علي الطاعة واكتساب الاحترام من جانبهم بقدر الإمكان من خلال تفاعله معهم وشخصيته القوية.

### ١٧. الذكاء

ينبغي أن تكون نسبة ذكاء المعلم فوق المتوسط علي الأقل لأن المعلم الغبي لا يستطيع أن يفهم مشاكل التدريس ومعاملة الأطفال والعلاقات الاجتماعية بين هيئة التدريس. ولابد أن يشترط فيه نسبة من الذكاء فكيف يتصرف إذن عندما يسأله تلميذ سؤالا لم يجد لديه إجابة أو معلوماته لدي هذا السؤال متواضعة وغير كافية. أو لم يضع حسابا لمثل هذا السؤال. فلابد وأن يكون ذكي ولديه سرعة بديهية. ( فاروق البوهي، ٧٦ )

### ١٨. الصفات الخلقية

وهي صفات تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل العدالة فعلي المعلم ألا يتحيز لتلميذ ولا يعاند آخر لأسباب شخصية حتى لا يثير في الأطفال عدم الإنصاف.

### ١٩. الشعور بالمسئولية وتأدية الواجب

فلا يتواني في القيام بواجبه في أداء عمله أووظيفته وعليه أن يعطي أكثر مما يأخذ وهو من يتوفر لديه الضمير اليقظ الذي يمكنه من المثابرة علي العمل والفكر والبناء كما أن تربية الأطفال تعد مسئولية خطرة بسبب سرعة الأطفال في التأثير والاستجابة لعوامل الإيحاء التي تنتقل إليهم عن طريق تصرفات المعلم وأعماله.

### ٢٠. الروح الاجتماعية

ينبغي أن يكون المعلم بعيدا عن التعصب لفئة أو جماعة وألا يكون متحيزا إلي جبهة أو اتجاه من شأنه التأثير علي عمله. له دوره في إعداد المواطنة الصالحة. اتسام المعلم بالروح الجماعية فيكون انبساطه أكثر من انطوائه حتى يستطيع الاندماج في المجتمع المدرسي والتعاون مع أفراده بروح رياضية بقصد تربية الأطفال تربية تؤمن بحتمية التطور الاجتماعي فالمعلم الناجح هو الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله وما يحدث في المجتمع الإنساني من تغيرات ومما يستجد فيه من اتجاهات معاصرة وهذا يتطلب منه المرونة وعدم الجمود والقدرة علي التجديد والابتكار في محيط عمله. ( فاروق البوهي، محمد غازي بيومي، د.ت ،٧٦:٧٩ )

وقد أكدت علي هذه الصفات العديد من الدراسات منها دراسة لشفيق علاونة ( ١٩٩٨ ) كان هدفها وضع قائمة بصفات المعلم المميز والفعال كما يدركها الطلبة وكانت عينة الدراسة ٣٩٤ طالبا وطالبة وكانت النتائج وجود اتفاق عام علي مجموعة من الخصال تميز المعلم الجيد ومنها التمكن من المادة العلمية، المهارة في توصيل المعلومات، الالتزام بالمثل والمبادئ والأخلاق الفاضلة، السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية.

**وهناك بعض السمات الغير جيدة للمعلم والتي تؤثر تأثيرا سلبيا علي تلاميذه ومنها**

### تمرد المعلم علي النظام

إن عدم التزام المعلمين بالتعليمات المنظمة للعمل الرسمي والخروج عليها يؤدي إلي عدم انتظام العمل. ( أحمد إبراهيم أحمد، ١٩٩٨، ٦٩ )

والمعلم مطالب بتحقيق النظام في المدرسة وبين تلاميذه فالمعلمون يتواصلون في قاعة الدرس بأكثر مما يقولون من كلمات ذلك أن نغمة الصوت وتغير درجته والتعبيرات التي تظهر علي وجه المعلم والاشارات التي يستخدمها تساعد علي توصيل الرسائل المستهدفة وتحقق التشارك المنشود تماما كالكلمات التي تؤكد العلاقة السلطية بين المعلم والمتعلم والتي يغلب عليها الانتقادات المستمرة والسيطرة والتهكم والسخرية بقدرات التلاميذ. ( حسن شحاتة، ١٩٩٤، ٥٧ )

إن التراخي في الحضور للعمل في المواعيد المحددة، والخروج من العمل قبل المواعيد المحددة. ( أحمد إبراهيم أحمد، ١٩٩٨، ٦٩ )

وكثرة حالات التغيب والانقطاع والمرض وانخفاض مستوي الأداء وكثرة الشقاق والخلافات. ( محمود يوسف الشيخ، ٢٠٠٧ ، ٣٥ )

وسوء استغلال الوقت الرسمي لأداء الأعمال الرسمية وعدم الانصياع للأوامر والتعليمات المكتبية وفقدان الاحترام المتبادل بين الرئيس والمرؤس وعدم رضاء المعلمين عن العمل كل ذلك أدي إلي تفشي روح اللامبالاة وانعدام دافع العمل بجد وإخلاص. ( أحمد إبراهيم أحمد، ١٩٩٨، ٦٩ )

### العدوانية

يعتبر السلوك العدواني استجابة غير سوية تهدف إلي إيذاء الآخرين والحاق الأذي بهم، وقد يكون الأذي جسيما كالضرب أو نفسيا كالاهانة وينطوي العدوان علي رغبة في التفوق والتسلط علي الآخرين أوانه مظهر للقوة ( محمود عطا حسين، ١٩٩٦، ٢٢٥ ) وقد يقوم بعض المعلمين باستخدام الممارسات المهددة والمعاقبة حيث يفرط المعلم في استخدام القمع والتهديد أو السخرية والاستهزاء بالتلاميذ حيث يحاول أن يشتت الانتباه أو يحوله إلي سلوك سئ أويتجاهله ويقوم بالممارسات المسيطرة والضاغطة لفرض سيطرته علي التلاميذ مثل لومهم وتوبيخهم. ( جابر عبد الحميد وسليمان الشيخ، ١٩٩٦، ٣٦٧ )

وتوجيه السباب والضرب وتمييزه للتلاميذ الذين يتلقون درسا خصوصيا معه. ( أحمد اسماعيل حجي، ٢٠٠٤، ٢٣٤ )

واستخدام بعض الألفاظ غير المرغوبة وعدم السماح لهم بمناقشتة فيما يقوله كل هذا أدي إلي تشرب التلاميذ لقيم غير مرغوب فيها. ( عبد الودود مكرم، ١٩٩٣، ٢٢٥ )

إن قسوة هؤلاء المعلمين واستخدامهم لأساليب غير تربوية كالعقاب البدني غير المبرر والذي يصل أحيانا إلي حد الانتقام والاستهزاء بالطالب وعدم احترامه وتوبيخه المستمر كلها عوامل تنمي رغبة الطالب في الانتقام. ( أمل الخليلي، ٢٠٠٥ ، ٣٠٥ )

وقد يقوم بعض التلاميذ بالتصرفات العدوانية سعيا للانتقام وكثيرا ما يكون سوء السلوك هذا استجابة لصراع قوة سابقة تعرض فيه التلميذ للاحراج أو الاذلال أو عومل بغير احترام وخاصة أمام زملائه. ( جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠ ، ١٧١ )

**عدم اهتمام المعلم بالشرح**

إن كثيرا من المعلمين قد تخلو عن رسالتهم السامية فلا يهتمون بالشرح حتي يجعلوا التلاميذ يلجأون إلي الدروس الخصوصية، وهؤلاء المعلمون لا يدرون كم جنوا علي المجتمع وكم أساءوا إلي الحاضر والمستقبل، وهذه الاساءة البالغة ما كانت إلا بسبب نظرتهم المادية ومحاولتهم أن يجعلوا التعليم مشروعا تجاريا وليس رسالة إنسانية مقدسة وواجبا يجب أن يؤديه هؤلاء المعلمون نحو تلاميذهم، فالمعلم يجب أن يحرص علي إفادة تلميذه إفادة كاملة رغبة في رضا الله ولكننا للأسف نجد الآن معظم المعلمين أهملوا في المدرسة وماتت ضمائرهم وأهملوا تلاميذهم غير مهتمين بافهامهم ما يجب أن يفهموه كاملا دون نقص. ( حسن شحاتة، ٢٠٠١ ، ٧٩ )

ولابد أن يعلم المعلمين أن وقت الحصة من حقوق الطلاب ويجب ألا يضيع هدرا بل يسخر لمنفعة التلاميذ وارشادهم إلي السلوك السوي والعلم النافع بأسلوب اللين والرفق. ( سالم راشد القمزي، ٢٠٠٤ ، ١٢٨ )

**التساهل في الغش**

يلجأ بعض التلاميذ للغش في الامتحان ويستخدمون أساليب متنوعة وقد يؤدي تقصير الملاحظين بواجبهم داخل لجان الامتحان أو التهاون مع الطلاب وعدم الحزم إلي أن بعض التلاميذ قد يلجأ إلي الغش. ( محمود يوسف الشيخ، ٢٠٠٧ ، ١٣٢ )

وتتم عملية الغش في المدارس الابتدائية في سلاسة شديدة ويسر أشد ولا تكلف التلاميذ أي عناء فما عليهم إلا أن ينقلوا الاجابات النموذجية من فوق السبورة لأن الأساتذة يكتبون لهم الاجابات لينقلوها في ورق الامتحان وبذلك نربي التلاميذ منذ نعومة أظفارهم علي الغش. ( محمد الجوادي، ٢٠٠٥، ٢١٤ )

وتتم أيضا في جميع مراحل التعليم بأن يحصل التلميذ علي الاجابة عن طريق النقل من الكتب أو قرين له أو باستخدام قصاصات الورق المنقولة أو من علي مقعد أو جدار لايهام المعلم بأن ما كتبه هو حصيلة العلم الذي استفاده من دراسته لهذه المادة. إن المعلم لابد أن يكون له دور في الحد من انتشار ظاهرة الغش وأن يحافظ علي سرية أسئلة الامتحان قبل إعطائه للتلاميذ، وألا يهمل في مراقبتهم أثناء تأدية الامتحان وأن يكون لديه إتجاه ضد الغش. ( محمود عبد الحليم منسي، ٢٠٠٢، ١٣٠ ، ١٤٥ )

**٦.علاقة المعلم بالتلاميذ:**

كلنا يذكر علي الأقل معلما من المعلمين كان له سبب في التأثير عليه تأثيرا طيبا، وفي دفعه إلي الجد والتحصيل ورفع مستوي طموحه. كما أن كثيرا منا يذكر معلما من معلميه كان سببا في نفوره من بعض المواد وإثارة شعوره بالنقص والضعة وفقدان الثقة بالنفس.

وقد دل البحث في أسباب سوء العلاقة بين المعلم والتلاميذ علي أن من أهمها عدم قدرة المعلم علي فهم مشكلاتهم والنظر إليها بعين العطف، فبدل من أن يساعدهم علي التخلص منها كثيرا ما يلجأ إلي العقوبة أو السخرية كذلك قد يكون السبب في تعكير صفو العلاقات بينهما محاولة المعلم التفرقة في المعاملة بين بعضهم والبعض الآخر فيشعر المغبون بمرارة وتوتر وذلك فضلا عما يترتب علي ذلك من إشاعة الفرقة والغيرة بين التلاميذ.

في مثل هذه الظروف كثيرا ما يضطر التلميذ إلي اتخاذ موقف دفاعي فيقوم ببعض أنواع السلوك غير المرغوب فيه ومنها الالتجاء إلي اللعب والمشاغبة أثناء الحصص وهكذا تنشط نزعته العدوانية نشاطا ملحوظا وقد يمتد اعتداؤه إلي المعلم والزملاء علي حد سواء. ( رمزية الغريب، ١٩٦٧، ٢٤٣، ٢٤٤ )

وقد توصل السيد طلعت حسن عبد الرحيم بأن المعلمين الذين يتجاوبون مع التلاميذ وينشئون علاقات دفء ومودة معهم ذوي اتجاهات تعليمية موجبة. وأن هذا يصدق علي معلمي المرحلة الإبتدائية والمرحلة الإعدادية، وقد يذهب آخرون أن تلاميذ المرحلة الإعدادية وهم في مطلع مرحلة المراهقة لا يقلون حاجة عن تلاميذ المرحلة الإبتدائية للعطف والحب ودفء العلاقات الإنسانية وخاصة.أنهم يواجهون بداية مرحلة تغير جسمي ونفسي وانفعالي حافلة بالصراعات النفسية مليئة بالمشكلات التي تحتاج إلي قدر من التدعيم الانفعالي وهذه نقطة تحتاج لمزيد من البحث العلمي. ( جابر عبد الحميد جابر، ١٩٧٤، ٦٢ )

إن المعلم هو أهم عامل في الجو المدرسي وهو العامل المفروض أنه يأخذ بيد الطفل، ويعده أو يساعده علي التهيؤ للحياة المستقبلية. ويعد المعلم لهذا العمل أحيانا بمحض رغبته وأحيانا تدفعه الظروف القاهرة دفعا لهذا الإعداد. وكذلك الطفل، مخلوق يرسله البيت أول الأمر إلي المدرسة علي غير إرادته في كثير من الأحيان وهذان الطرفان عندما يتقابلان يكون كل منهما وحدة معقدة وراءها تاريخ طويل جدا. فالمدرس محمل بآثار طفولته ومشكلاته فيها، وما يطرأ في أدوار نموه من مشكلات مختلفة وهو متأثر كذلك باختياره لمهنته أو إجباره عليها، ودرجة حبه أو كراهيته لها، ويحمل في نفسه نوع نظرته لمهنته من حيث أنها مجرد أداة لكسب

العيش، أو من حيث شعوره بتوافر الكرامة لنفسه عن طريقها. ويحمل كذلك درجة شعوره بمسئولياته ورسالته، وللمدرس فوق كل ذلك مشكلات حياته الخاصة، وغير ذلك ويأتي الطفل كذلك إلي المدرسة يحمل آثار حبه لوالديه أو كراهيته لهما وغيرته من أخوته أو حبه لهم،ويحمل آثار النمو الطليق أو النمو المقيد وغير ذلك من آثار نموه وصعوباته في البيئة غير المدرسية، يتقابل هذان الطرفان المعقدان فيطلب منهما أن يكيف كل منهما نفسه للآخر، تكيفا يكون في العادة محددا ومرسوما من قبل وتحدث المحاولة للتكيف في ظروف قد تكون أحيانا ملائمة وأحيانا غير ملائمة لنجاح التكيف المطلوب. ( عبد العزيز القوصي، ١٩٨١، ٢٢١ )

والعملية التربوية في كافة أبعادها تتضمن علاقة تأثيرية بين طرفين هما المعلم والتلميذ والمعلم في المدرسة قائد اجتماعي وموجه خلقي فهو محور العلاقات الاجتماعية التي تنشأ في أثناء تدريسه. وبهذا المعني فإن دور المعلم في المدرسة كوجهي العملة فهو من جانب له دور تربوي من حيث الاهتمام بالمادة العلمية ونقل التراث الثقافي. ومن جانب آخر له دور اجتماعي من حيث اعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية واكسابهم القيم الخلقية ومهارات التفاعل الاجتماعي ومستويات السلوك المرغوب فيه. ( عبد الودود مكرم، ١٩٩٣، ٢٠٦ )
للتأثير علي سلوكيات الطلبة وتوجيه طاقاتهم الحسية والمعنوية فيما ينفعهم لأن الطلاب ينظرون إلي المعلم علي أنه مثلهم الأعلي وأنه يحتل في نفوسهم مكانة الوالد لكل منهم ونتيجة لهذه النظرة لابد أن يكون هذا المعلم نموذجا للتصرف السوي في جميع السلوكيات والمواقف سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها فالمعلم الناجح هو الذي يكتسب ثقة الطلاب ويغرس في نفوسهم حب النظام والطاعة المبنية علي القناعة. ( سالم راشد بن تريس القمزي، ٢٠٠٤ ، ٣٠ )

والعلاقات الاجتماعية في الفصل مرتبطة في المقام الأول بعمل وسلوك المعلم فعندما يكون نشيطا وله شخصية قوية فإنه يكسب ثقة تلاميذه ويسود الفصل جو كله تفاؤل ويتأثر التلاميذ بجودة المعلم وأسلوبه التربوي والتلميذ يتوقع من معلمه أن يكون عنده اهتمامات بمشاكله وأن يقدر آراءه وأن يكون صبورا وأن يقبل المرح والفكاهة بصدر رحب كما ينتظر عدل المعلم بالمساواة بين الجميع ومراعاة أحاسيسهم أما عن الدرس فان التلاميذ يتمنون أن يكون شرح المعلم مثاليا ويقارن تلاميذ الإعدادي بين مدرسيهم وذلك بتقييم انجازاتهم وسلوكهم كما يتحدثون عن ميزاتهم ومساوئهم ويتأثر التعلم بالحياة المدرسية عموما، أي بعلاقة التلاميذ ببعضهم البعض. وكذلك علاقتهم بمدرسيهم. والمعلم هو الذي يوجه التلاميذ تربويا وعليه العمل علي تدعيم الجو التربوي المتفائل داخل المدرسة ومن واجبه ادخال الطمأنينة علي تلاميذه والمعلم الناجح هو الذي ينظر إلي التلميذ علي أنه رجل المستقبل فيكسب التلميذ الثقة بالنفس وهو الذي يجعل تلاميذه يجدون سعادة في التعلم فالعلاقة بين المعلم والتلميذ ليست مسألة دراسة فقط وإنما هي أيضا مسألة بناء وتربية. ( طاهر مزروع، ١٩٧٨ ، ١٩٦ )

**درجة اغتباط المعلم بعمله:**

ومما يؤثر في علاقة المعلم بتلميذه درجة تحمس المعلم لعمله واغتباطه به ولكي توضح هذا يجب أن نوازن بين

عمل المدرس وعمل بعض أصحاب المهن الأخرى فالمدرس يأتيه عدد من الأطفال مرغمين عادة فيجلسون في غرفة واحدة، يدرسون عليه أو يتعاملون معه. وعليهم أن يتقبلوا ما يلقنهم وإلا ساءت نهايتهم ولكن هب أن هؤلاء الأطفال يأتون بمحض إرادتهم، فهل لو تركوا وحريتهم التامة يستمرون معه أغلب الظن أن الجواب يكون بالنفي.

والمدرس يحس إحساسا خفيا بهذا ولهذا السبب يختلف موقفه عن موقف الممثل من عمله، إذ أن الممثل يأتيه الناس من تلقاء أنفسهم ليستمتعوا به.

ولذلك فلا حاجة إن كان ناجحا في عمله إلي محاولة حفظ نظام من أي نوع ولهذا نجد أن كلا من الممثل والخطيب الحر يشعر باغتباط شديد من عمله. ولكن المدرس العادي الحالي لا شك أنه لا يشعر بنفس الدرجة من الاغتباط وإذا أراد أن يشعر بها حتى يتحمل عمله عن طيب خاطر، بل ليقبل عليه متحمسا جادا أيضا وجب عليه أن يغير في أساليبه ومناهجه ونظمه.. الخ، بحيث تكون التلبية من تلاميذه جالبة للغبطة والحماسة وهذا ممكن إلي حد بعيد.

وهناك أمر آخر يتميز به عمل المدرس دون كثير من الأعمال، وهو أن أغلبها ذو نهاية محسوسة. فالمهندس مثلا يمكنه بعد فترة معينة أن يري طريقه أو جسره أو منزله أو تصميمه أو غير ذلك. والطبيب كذلك يمكنه أن يري نهاية علاجه بطريقة محسوسة وعلي العموم نجد أن كثيرا من المهن يشعر صاحبها أن قطعة محسوسة من عمله قد انتهت ففكرة النهاية وخصوصا النهاية الملموسة بالحواس غير موجودة لدي المعلم ولذا كان احتمال اشتقاقه لذة من عمله في الصورة التي يألفها اليوم أقل من احتمال اشتقاق المهندس أو الطبيب للذة من عمله. ولكن إذا علم المدرس هذا في ضوء ما سبق يمكنه أن يمارس عمله بحيث يستشعر نتيجته استشعارا يجلب له الغبطة.

وتساعد الطرق الإحصائية والتجريبية الحديثة علي تحقيق هذا، إذ يمكن تطبيقها مع اشتقاق لذة كبري في فهم العلم لمشكلات التعليم عامة، والمشكلات الخاصة التي تقابله في كل يوم، وفي شعوره بالنجاح عند كشفها وتحديدها وجمع الحقائق لفهمها ثم تفسيرها والتغلب عليها.

وهناك عامل آخر قد يقلل من درجة غبطة المعلم بعمله، وهو التكرار وندرة التجديد فالمعلم قد يقوم بتدريس منهج معين سنة بعد أخري، أو قد يعلم الدرس الواحد مرتين أو أكثر في أسبوع واحد، وأحيانا يعلم الدرس أكثر من مرة في اليوم الواحد هذه العوامل الثلاثة وغيرها تشترك في تحديدها ما يشعر به المعلم العادي من الغبطة في عمله وتؤثر في حالته النفسية، ولها كذلك أثرها في علاقته بتلاميذه سواء في ذلك العلاقة التعليمية أو العلاقات الأخرى ويلاحظ أن معرفة المعلم لهذه العوامل تجعله أقدر علي التحكم فيها بدلا من الخضوع لها. (عبد العزيز القوصي،١٩٨١، ٢٢١ ، ٢٢٢ ، ٢٢٣ )

إن العلاقة بين المدرس والتلميذ تدل علي نوع سام جدا من التعاون لأنها تعتمد علي الثقة المتبادلة والاحترام.( صالح عبد العزيز،١٩٨٢، ١٩٤ )

ولقد أثبتت دراسة مبكرة لأندرسون لاحظ منها وسجل التفاعل بين " المعلم والتلاميذ أن المعلمين يتفاوتون في السيطرة علي سلوك حجرة الدراسة. فكما لدي الوالد في الأسرة حيث تنطبع شخصية الأب علي البيت لتخلق فيه الديمقراطية أو التسلطية أو التسامحية، يطبع المعلم شخصيته والمعلمون الذين يخلقون أجواء اجتماعية إيجابية في الصف تشغلهم مفاهيم الصحة النفسية وديناميات الشخصية، إنهم يشعرون بمسئوليتهم عن نمو وارتقاء شخصيات تلاميذهم بقدر ما يهمهم تقدمهم الدراسي وتعلمهم ومثل هؤلاء المدرسين لديهم اليقظة والحساسية بقلق تلاميذهم وفكرتهم الذاتية وعلاقاتهم بالرفاق واتجاهاتهم نحو المدرسة ". ( كمال دسوقي، ١٩٧٩، ٣٧٥ )

فالمعلم هو المنوط به خلق الجو الصحي المنشود في حجرة الدراسة الذي يبني العلاقات التفاعلية بينه وبين التلاميذ وبين هؤلاء وبعضهم البعض فالبعض يرون أن كل مدرس لابد أن يكون مرشدا، ( حامد عبد السلام زهران، ١٩٨٠ ، ٣٧٥، ٣٧٦ )

فماسلو يتحدث عن المعلم المرشد فيقول:

" ولي انطباع قوي بأن هذا هو السبيل الذي يجعل التربية تؤدي وظيفتها فإذا أردنا أن نكون مساعدين ومرشدين ومعلمين وموجهين ومعالجين نفسيين، فإن ما ينبغي علينا عمله أن نتقبل الشخص وأن نساعده علي أن يعرف نفسه من خلال عملية التعلم وأن يتعلم أسلوبه، واستعداداته الفعلية وما يصلح له وما لا يصلح وما الذي نستطيع أن نبني عليه وما هي مادته الخام، وما هي إمكانياته الجيدة وبناء علي ذلك ينبغي أن يكون المعلم موجها حساسا بأكبر درجة ممكنة بالنسبة للتلميذ لأنه ينبغي أن يقرر متى يختار الخطوة التالية ". ( جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٥، ٤٩١ )

**ومما يوضح علاقة المعلم بتلاميذه ما يلي:**

١. ينبغي أن يضع المعلم مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار فيعطيهم من نفسه وعلمه قدر استطاعته ويتبع الأصلح كما تعلمه خلال فترة إعداده وتدريبه بغض النظر ما إذا كان ذلك سيرضي أولياء الأمور أم لا.
٢. أن يكون مطلق الحياد في معاملة تلاميذه فلا يفرق بينهم في المعاملة ولا يحاب أو يلاطف أحدا بسبب قدرته أو مركزه الاجتماعي كذلك يجب ألا يتعرض لاختلاف العقائد الدينية داخل الفصل أو خارجه إلا إذا أضطر لذلك وإذا دعت الضرورة للتعرض للأديان المختلفة فيجب أن يظهر كل احترام وتسامح تجاهها حتى لا يبث الشقاق والبغضاء بين أفراد الجماعة الواحدة.
٣. أن يحترم شخصية تلميذه فلا يوبخه علي أي خطأ ارتكبه أمام زملائه ولا يقلل من شأنه وأن يعطيه حرية البحث والمناقشة والنقد وبذا يمنحه حرية خالية من الفوضى ونظاما خاليا من التزمت.

٤. أن يكون المعلم مرشدا يساعد الأخرين ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وعليه أن يبقي قادرا علي التعلم، وعلي النقد الذاتي، وعلي المحافظة علي علاقته الودية مع تلاميذه. (محمود أحمد شوقي، ١٩٩٥ ، ٣٩ )

٥. علي المعلم أن يكون أبا لتلاميذه تقوم علاقته بهم علي الرحمة والشفقة والرغبة في نفعهم وتحقيق الخير لهم.

٦. علي المعلم أن يكون قدوة لتلاميذه حريصا علي أن يكون أثره فيهم باقيا وهذا يتطلب أن يتمسك هو أولا بالقيم الخلقية والمثل العليا حتى يقتدوا به وأن يدلهم بكل الطرق علي الخير ويرغبهم فيه ويبين لهم الشر ويزودهم عنه.

٧. أن يكون عادلا مع طلابه فلا يظلمهم ويسوي بينهم في عطائه وفي تقويمه لأدائهم، قال تعالي :
" وَعَنَتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا " (طه، ١١١)

٨. أن يغرس في تلاميذه حب التعاون حتى يتعودوا علي العمل الجماعي ويبتعدوا عن الأنانية والأثرة.

٩. أن يقوم بتقويم تلاميذه ذلك لأن التدريس الجيد يتم علي أساس.

١٠. للمعلم دور أساسي في تقويم تلاميذ فصله في تحصيلهم وتقدمهم تقدما سليما وذلك لأن التدريس الجيد يتم علي أساس فهم المدرس الواضح لتقدم تلاميذه ولذلك يجب أن تكون عمليات التقويم دقيقة ما أمكن. (عيد معمر، ١٩٨٨، ١٢)

والمعلم مطالب بقيادة تلاميذه نحو الأهداف المنشودة للتعليم والسلوك وعلي المعلم أن يتبع وسائل قيادية متنوعة تؤلف في جملتها أسلوبا قياديا صالح لتحقيق الأهداف وعليه أن يشجع المشاركة الفعالة للتلاميذ في سبيل التعليم بدلا من الاستماع السلبي أي أن المعلم كقائد السيارة الذي يتحكم في سرعة السيارة وتوجيهها وبالتالي توجيه من فيها كذلك المعلم فهو القائد والموجه لتلاميذ فصله سواء من الناحية التعليمية أو التربوية.

وقد أكدت علي هذا التوجه دراسة فاروق جبريل (١٩٩٠م ) التي هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين سلوك المعلم القيادي وأداء الطلاب في الإختبارات التحصيلية ورضاهم عن الحياة المدرسية عامة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين السلوك القيادي للمعلم ووجهاتهم في التحصيل، ووجود علاقة موجبة بين السلوك القيادي
للمعلم ورضا الطلاب عن الحياة المدرسية.

فالمعلم هو محور العملية التعليمية الذي يتوقف عليه نجاحها وفاعليتها. ولن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ سندا لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته الآخذ بأسباب العصر واتجاهاته. حتى يكون له دور في دعم التطور العلمي والتكنولوجي. (منصور حسين، ١٩٧٤م ، ٥ )
و يري الباحث أن علاقة المعلم بتلاميذه يجب أن تقوم علي الود والعدل والمساواة والديمقراطية والمرونة والصبر والمعاملة الطيبة والاحترام المتبادل بينهم. إننا نحتاج لمعلم يتعامل مع مشاعر الطلاب وأرواحهم كي يسمو بها وهو الذي يتعرف علي احتياجات التلاميذ ويندمج معهم ويحرص علي العلاقات الإنسانية بينه وبينهم.

**الفصل الثاني**

**السلوك اللاتوافقي للتلاميذ في الفصل**

السلوك اللاتوافقي

السلوك العدواني .

الغش في الامتحان

رفض تعليمات المعلم والتمرد علي النظام

عدم اهتمام التلميذ بالشرح

### ١. السلوك اللاتوافقي

اهتم الباحثون بدراسة سلوكيات التوافق ودوافعه وأهدافه، وما تواجهه من صعوبات وقسموه إلي:

**توافق حسن:**

عندما تكون السلوكيات والأهداف التي يحققها مرضية نفسيا ومقبولة اجتماعيا.

**وتوافق سيئ:**

عندما تكون السلوكيات والأهداف غير مرضية نفسيا أو غير مقبولة إجتماعيا. ( كمال إبراهيم مرسي، ١٩٩١، ١٩٣ )

ويري كثير من الباحثين أن التوافق هو عماد الصحة النفسية السليمة ومحورها فحسن توافق الفرد دليل علي صحته النفسية وسوء توافقه يعد مؤشرا علي اختلالها وقد تبدو علي الفرد واحدة أو أكثر من المظاهر السلوكية التي تتصف بالشذوذ وتعبر عن سوء التوافق. ( عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٨، ٦٣ )

ولسوء التوافق مظاهر شتي ودرجات تختلف شدة وعنفا وأزمانا واستقصاء علي الإصلاح أو العلاج. فقد يبدو في صورة انحراف خفيف أو سلوك مغرب لا يكاد ينعت بالشذوذ أو في صورة مشكلة سلوكية، مما يعرض لكثير من الأطفال كقضم الأظافر.....كما يبدو في صورة تمرد شديد لدي المراهق أو ميله الشديد إلي الانطواء ... وقد يبدو في صور أشد عنفا كالأمراض النفسية، والأمراض المهنية، والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية والإجرام، وأخطر ضروب سوء التوافق هو الأمراض العقلية. ( صلاح أحمد مرحاب، ١٩٨٨،٤٥ )

ولسوء التوافق مجالات عدة فهناك سوء التوافق الاجتماعي وسوء التوافق المهني وسوء التوافق الدراسي أو الديني.. ومما يجب توكيده أن سوء التوافق في مجال معين يكون له صداه وأثره في المجالات الأخرى فالإنسان وحدة جسمية ونفسية اجتماعية وإن اضطرب جانب منها اضطربت له سائر جوانبها. ( مجدي أحمد عبد الله، ١٩٩٦،٢٣١ )

يشير "روجرز" إلي أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم. ويقرر أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي. وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق. ( مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، ١٩٩٩، ٨٩ )

لذا فإن الحديث عن المتاعب الخاصة مع شخص آخر يثق فيه الفرد وسيلة هامة يلجأ إليها الفرد للتخفيف من التوتر والتقليل من رد الفعل في حالات سوء التوافق وهي وسيلة هامة لمنع الكبت الذي يعتبر عاملا هاما في كل حالات سوء التوافق وهذه الوظيفة ليست قاصرة علي الأخصائيين النفسيين بل يمكن أن يقوم بها الآباء

والمدرسون والأصدقاء فبالنسبة للكائن الإنساني المتطور يكون الأفراد الآخرون المحيطون به ذوي قيمة فهم يتعاملون معه إما باعتبارهم يحمونه، ويعنون به، أو يسيئون إليه. وبذلك فالتفاعل بين الفرد وبين من يحيط به يعتبر ذا أهمية كبري في حياته. ( صلاح أحمد مرحاب، مرجع سابق، ٤٥ )

وتشير كلا من الدراسات التالية إلي دور المعلم في مواجهة سوء التوافق مثل:
دراسة نهلة السيد (٢٠٠٠م ): والتي هدفت إلي التعرف علي مدي فعالية نموذج حل المشكلة في خدمة الفرد في تحقيق قدر من التوافق النفسي والاجتماعي للطفل تحت الوصاية. واستخدم مقياس التوافق النفسي والاجتماعي استمارة التعرف علي المشكلات الاجتماعية والنفسية للطفل تحت الوصاية، بجانب المقابلات، كما استخدم المنهج التجريبي علي عينة قوامها ٢٠مفردة، مقسمة إلي مجموعتين تجريبيتين، وطبقت الدراسةفي جمعية تدعيم الأسرة والطفولة بالجيزة. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق نموذج حل المشكلة في خدمة الفرد وتحقيق قدر من التوافق النفسي والاجتماعي للطفل تحت الوصاية.

ودراسة عبد الحليم محمد عبد العزيز خضر( ٢٠٠٥ ): وهدفت إلي التعرف علي أهم مشكلات سوء التوافق الاجتماعي التي يعاني منها الطفل، الأصم، وتحديد دور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة مشكلات سوء التوافق الاجتماعي لتلك الفئة واستخدمت الدراسة قائمة بمشكلات سوء التوافق الاجتماعي ومن نتائج الدراسة أنه توجد مشكلات لسوء التوافق الاجتماعي لدي الطفل الأصم بالمرحلة الإبتدائية وإن تفاوتت فيما يتعلق بتكرارها، يوجد فصول في الدورات التدريبية للأخصائيين الاجتماعين العاملين بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع. تفاوتت أوجه الاستفادة من الدورات التدريبية فيما بين المعارف، الخبرات، أساليب الممارسة، المهارات، أكدت نسبة كبيرة من الأخصائيين الاجتماعيين أنه يتم الكشف المبكر لمشكلات الأطفال الصم، كما يتم استخدام أساليب التبصير المختلفة.

ودراسة عبد الله عبد السلام عبد اللطيف ( ١٩٩٧): هدفت الدراسة إلي التعرف علي طبيعة اللعب والعلاقة بينه وبين التوافق والاستفادة من برنامج اللعب في تحقيق توافق الأطفال، كذلك استفادة الأباء والمربين ودور الحضانة في اختيار أنسب الألعاب للأطفال. استخدمت قائمة تقدير التوافق للأطفال واختبار رسم الرجل. وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد التوافق الشخصي والاجتماعي والمنزلي والمدرسي والجسمي.
ويستفيد الباحث من هذه الدراسات أن للمعلم دور ايجابي في حل المشكلات النفسية ومواجهة سوء التوافق الذي يعاني منه بعض التلاميذ علي اختلاف صفاتهم سواء كانوا أصحاء أو ذوي اعاقة.

وعلي ذلك إذا كنا حريصين علي إعداد الأطفال إعدادا سليما لمواجهة المجتمع في المستقبل يجب علينا أن نعتني بتكامل شخصياتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي لتحقيق التوازن والانسجام بين الفرد وبيئته. ( لمياء عبد العاطي الفقي، ٢٠٠٥، ٦٩ )

إن تكوين شخصية المراهق مثلا تبدأ منذ وقت مبكر من حياته، حيث تتشكل طبيعته المزاجية نتيجة نوعية الانفعالات التي غرست في حقل تجاربه الأولي. في البيت والمدرسة، وخبرته فيهما.فهو إما أن يكون هادئا متزنا ومستقرا في تصرفاته، أو يكون عرضة للتوتر وعدم الاطمئنان وبالتالي عدم التوافق. ( صلاح أحمد مرحاب، ١٩٨٨ ، ٦٥ )

وفي هذا الصدد تشير دراسة" Luthar,-Suniya، ( ٢٠٠٢ ): إلي تأثير تدفق السلوكيات الخطرة بين المراهقين أثناء تطور السلوك والنمووتأثير ( العائلة، الأقران، المدرسة، الثقافة ) وتطور عملية النمو عبر الحياة كلها. وتقدم مشكلات نمو الشباب وسلوكياتهم والشروط المتصلة بذلك مثل وجود مقارنة بين الشباب المراهقين للمدن الغنية والمدن الفقيرة فكانت كل المجموعات الغنية تحظي بدرجات عالية لهذه المشاكل عن أصحاب المدن الداخلية وكان شباب المدارس المتوسطة يتشابهون مع نظائرهم في المدارس صاحبة المستويات العالية. وإن عدم اتصال الأباء بالأبناء ربما يكون سبب سوء التوافق بين المراهقين.

وأيضا تشيردراسة (Latendresse - Shawn-Jeffrey ، ٢٠٠٤ ):
والتي هدفت إلي استكشاف دور الوالدين بالنسبة لأنماط التوافق بين الشباب المربي في بيئة سوية وقد اشتملت العينة علي ٣١٩ تلميذا من المدارس المتوسطة حيث كان الهدف الأول: هو اختبار التوافق النفسي واللاتوافق بين الشباب المرفه من خلال التقارير الذاتية الداخلية والخارجية والكفاءات المدرسية الخاضعة لإشراف المدرس.

والهدف الثاني: إمكانية تأثير الوالدين علي التوافق بين الشباب وقد أوضحت معظم النتائج أنه بالرغم من أن الشباب المرفه كان متوافقا نسبيا في المرحلة الابتدائية فإنهم زادوا في اللاتوافق في المرحلة الإعدادية إلي نفس مستوي أو أعلي من المراهقين ذوي الدخول القليلة. كما أوضحت الدراسة وجود توافق سوي أو ايجابي خلال جميع الأوساط طول الوقت وأخري تعكس قابلية الاستعداد للسلوك اللاتوافقي في سن المدارس المتوسطة كما أوضحت أن كل ثمانية من سلوكيات الوالدين تسهم في إخراج واحد أو أكثر من السلوك التوافقي.

دراسة فتحية مديح عبد الفتاح ( ٢٠٠٨) : وهدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر تنفيذ برنامج إرشادي في الارشاد النفسي الجماعي علي طلاب الصف الثالث الاعدادي باستخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية

في علاج سوء التوافق الشخصي. كانت عينة الدراسة السيكومترية علي ٤١٣ طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الاعدادي ( ذكور، إناث )، وطبق مقياس سوء التوافق الشخصي، مقياس الذكاء العالي، مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي، البرنامج الارشادي الجماعي. وقد أثبت البرنامج الارشادي الجماعي فاعليته المستمرة بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

**السلوك**

السلوك هو نشاط موجه نحو الهدف من جانب الفرد لتحقيق واشباع حاجاته. ( حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٣، ١٣ )

وهو عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لتفاعله مع ظروف بيئية معينة ويتمثل في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير والتحسين في هذه الظروف حتي تتناسب مع مقتضيات حياته وحتي يتحقق له البقاء ولجنسه الاستمرار ( طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤ ، ١٠ )

**.مفهوم السلوك اللاتوافقي**

يعرف fisher السلوك اللاتوافقي بأنه واحد أو أكثر من الأشكال السلوكية التالية:

هو ذلك السلوك الذي تكون نتائجه منفرة للناس أو الأفراد الذين يتفاعلون مع الشخص مصدر السلوك في بيئته.

هو سلوك يصدر من شخص ما حينما لا يستجيب للمثيرات أو الأحداث الموجودة في بيئتة أو لا يمتلك المهارات التي تجعله يستجيب الاستجابة المناسبة.

هو سلوك يصدر من الشخص حينما لا يستجيب للمثيرات أو الأحداث المعطاة في زمن غير مناسب أو مكان غير مناسب.

أو هو عدم قدرة الشخص علي تحقيق الانجاز المنظم لما هو متوقع منه بالنسبة لآداءاته.

كما يري أصحاب التعلم السلوكي أن السلوك اللاتوافقي هو فشل الشخص في القيام بالمطالب والأدوار الاجتماعية المتوقع منه القيام بها. ( كمال عبد الرحمن فرج،٢٠٠١، ٣٥ )

## نماذج من السلوك اللاتوافقي في الفصل

١. السلوك العدواني
٢. الغش في الامتحانات
٣. التمرد علي النظام ورفض تعليمات أو أوامر المعلم
٤. عدم الاهتمام بالشرح

## ٢.السلوك العدواني

يظهر السلوك العدواني تجاه الآخرين بهدف إلحاق الأذى بهم سواء كان عدوان بدني، أو في صورة عدوان لفظي وقد أشار القرآن إلي دافع العدوان أثناء ذكره لقصة " سيدنا آدم " وحواء وإغواء الشيطان لهما لإخراجهما من الجنة.( محمد عثمان نجاتي، ١٩٨٩، ٤٣ )

" فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلى حِينٍ" ( البقرة، آية ٣٦ )

والعدوان سلوك مكتسب عبر التعلم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي وهذا يرجع إلي نوعية العلاقات داخل الأسرة وطبيعة البيئة والعوامل المؤثرة فيها. ( خالد الشيخلي، ٢٠٠٥، ١٩ )

### مفهوم السلوك العدواني

يعرف بعض علماء النفس العدوان أو السلوك العدواني بأنه أي أذي بدني أو مادي أو معنوي يلحقه شخص بآخر كما عرفه البعض تعريفا قريبا من التعريف السابق حيث عرفوه بأنه سلوك يتضمن الهدف أو القصد إلي إيذاء شخص بآخر

وقد اقترح " باندورا ١٩٧٣ " تعريفا للعدوان ينص علي أن العدوان سلوك يحدث نتائج مؤذية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة علي الآخرين جسميا ولفظيا، وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدوانا.

ويعرفه " طريف شوقي" تعريفا أكثر شمولا بأنه " أي سلوك يصدره فرد أو جماعة صوب آخر أو آخرين أو صوب ذاته. لفظيا كان أم ماديا، إيجابيا كان أم سلبيا مباشرا أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول علي مكاسب معينة ترتب عليه إلحاق أذي بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر. ( جمعة سيد يوسف،٢٠٠٠، ٢٦٤ )

عرف " باص Buss ، ١٩٦١" العدوان : بأنه أي شكل من أشكال السلوك الذي يتم توجيهه إلي كائن حي آخر ويكون هذا السلوك مزعجا له. ( سامي عبد القوي، ١٩٩٥، ٢٨٣ )

وذهب باندورا (١٩٧٣) إلي أن العدوان : سلوك يهدف إلي نتائج تخريبية أو مكروهة، أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية علي الآخرين وينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم الممتلكات.

وعرف" جير سلد " وآخرون ( ١٩٧٨ ) : العدوان بأنه سلوك عنيف يتمثل في قول لفظي أو فعل مادي موجها نحو شخص معين أوشئ ما ويقصد بالعدوان اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده، أو السخرية منه، أو التهكم عليه، أو ترويج الإشاعات المغرضة ضده، أما العدوان المادي فيقصد به إلحاق الألم أو الضرر بشخص آخر أو ممتلكاته أو بأشياء ذات قيمة لديه.

وعرفت " نجوي شعبان " "العدوان علي أنه سلوك ظاهري علني يمكن ملاحظته وتحديده وقياسه، وهو إما أن يكون سلوكا بدنيا، أو سلوكا لفظيا مباشرا أو غير مباشر، تتوفر فيه الاستمرارية والتكرار، ويعبر عن انحراف

الفرد عن معايير الجماعة مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني النفسي والمادي بالأخريين، ويختلف في مسبباته ومظاهره وحدته من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر".
ويعرف بارون وبيرن العدوان بأنه: " الإصرار علي إلحاق الأذى بالآخرين".( حسن مصطفي عبد المعطي، ٢٠٠١، ٤٤٦)

ويعرف حمدي الفرماوي العدوان علي أنه: سلوك يقصد به الإنسان أذي للآخرين سواء كان هذا الأذى بدنيا أو معنويا أو لفظيا. ( محمود سعيد الخولي، ٢٠٠٦،١١٩ )

ويعرف " فرج طه وآخرون " العدوان بأنه : " كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير نقيضا للحياة في متصل من البسيط إلي المركب أو العصبوي".

وهذا ما ذهب إليه أيضا سوثرلاند Sutherland ( ١٩٩٦ ): أنه " محاولة متعمدة للتغلب علي الآخرين أو إيقاع الأذى بالذات ".
ويعرف " حسين فايد " السلوك العدواني بأنه : " أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر أو مجموعة من الأفراد ، يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيا أو لفظيا، وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب أو العداوة التي توجه إلي المعتدي عليه ". ( حسين علي فايد، ٢٠٠١، ١٢ )

وعلي هذا الأساس فإن تعريفات السلوك العدواني تشير في مجملها صراحة أو ضمنيا إلي أن العدوان سلوك يهدف إلي تعمد إيذاء طرف آخر أو الإضرار به، أو مخالفة العرف السائد في التعامل بين الناس، ويأخذ صورا متعددة بديلة أو لفظية، وسواء كان هذا العدوان مباشرا أو غير مباشر.

من خلال التعريفات السابقة استطاع الباحث التوصل إلي تعريف للسلوك العدواني هو:
أي سلوك يحمل في طياته معني التعدي وإلحاق الأذى والضرر بالآخر سواء كان هذا العدوان لفظيا أو معنويا أو أي سلوك يصدره شخص ضد شخص آخر يندرج تحته أي نوع من أنواع الضرر والأذى.

**العوامل المسببة للسلوك العدواني**

١. الغرائز الفطرية
٢. العوامل البيولوجية
٣. الوراثة
٤. الإحباط
٥. التعلم الاجتماعي

فالسلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم كغيره من السلوكيات الأخرى وإن هذا الاكتساب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمي بالنمذجة.

٦. سمات الشخصية
٧. العوامل النفسية مثل:
   أ- الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات
   ب- الحاجة للحرية
   ج- الرغبة في الانتقام
   د- الإحساس بلذة التعذيب
٨. العوامل الاجتماعية

وتكمن في البيئة التي يعيش فيها الطفل من ذلك

   أ- الأسرة
   ب- المدرسة
   ج- الرفاق

٩. تعاطي العقاقير والمخدرات. ( حسن عبد المعطي،٢٠٠١، ٤٥٤، ٤٥٥ )

**نظريات العدوان**

هناك نظريات عديدة تفسر أسباب العدوان عند الأطفال، بعض هذه النظريات تقول بوجود غريزة القتال عند الجنس البشري وأخري تقول بأن الأطفال يتعلمون الكثير من العادات العدوانية بمشاهدة النماذج العدوانية عند الآخرين مثل: الوالدين أو الأصدقاء أو الأخوة وكذلك فإن الأطفال يتعلمون عندما يعززون عليها وعندما تكون وسيلة لجلب الانتباه عند الكبار أو وسيلة للوصول إلي ما يريدون.

وأيضا نظريات أخري تؤكد بأن الإحباط في الحياة اليومية يشكل دافعا عدوانيا عند البشر وبمعني آخر إنك تتصرف بعدوانية عندما يمنعك عائق من الوصول إلي حاجاتك أو رغباتك أو يمنعك من الوصول إلي هدفك.

مشكلة العنف هذه التي لها علاقة ببعض المعايير مثل العين بالعين والغاية تبرر الوسيلة والمنافسة تزيد من العدوان وتقويه. كما يوجد عامل آخر يشجع علي العدوان هو استعمال المخدرات والكحول هذه عوامل تسئ وتكون مسئولة عن العنف العشوائي عند المراهقين. ( سعيد حسني، جودت عزت، ٢٠٠١، ٢٨٦ )

## نظرية التحليل النفسي

تبعا لهذه النظرية فإن القوي المحركة لسلوك الإنسان هي غريزة الموت وغريزة الحياة وتفسر نظرية التحليل النفسي العدوان من منطلق غريزة الموت عند الإنسان حيث أنها نزعة الكراهية وعندما تجد هذه النزعة الطريق إلي التعبير يسيطر العنف علي الإنسان أي أن الإنسان عندما يشعر بتهديد خارجي تنتبه غريزته العدوانية فتجمع طاقتها ويغضب الفرد، ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان لأي إثارة خارجية بسيطة وقد يعتدي بدون آثار خارجية حتي يفرغ طاقته العدوانية ويخفف توتره النفسي ويعود إلي إتزانه الداخلي. (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤، ١٢٣)

## النظريات السلوكية

يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخري متعلم من خلال نتائجه حيث تزداد احتمالات حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس صحيح وهو منطلق نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعيا. ( شفيق علاونة، ٢٠٠٤، ٢٨٥ )

## النظرية التشريحية والفسيولوجية

يري أحمد عكاشة أن كل من اللوزة في المخ والأمجدالا والجهاز الطرفي في السطح الإنسي للمخ مع التنبهات الكهربائية لأجزاء من الهيبوثلاموس لها علاقة بالعنف والعدوان. ويوجد الآن اهتمام خاص بالكروموسومات المسئولة عن الشذوذ وفي دراسة علي الأفراد القتلة الذين يتميز سلوكهم بالعنف ومن الموجودين بالسجون أو مستشفي الأمراض العقلية أنهم يتميزون برسم مخ شاذ وهذا يؤيد نظرة الأساس الفسيولوجي للعدوان. ( آمال عبد السميع باظة، ٢٠١٢، ١٧ ، ١٨ )

وأكد علماء آخرون علي أن بعض العوامل الجسمية مثل التعب أو الجوع أو وجود آلام جسمية لدي الأطفال تؤدي أيضا إلي العدوان كما أرجع بعض الباحثين السلوك العدواني إلي الفطرة وأنه محصلة للخصائص البيولوجية للفرد. ( أحمد خليل القرعان، ٢٠٠٤، ٣١٧ )

## نظرية التعلم الاجتماعي

تري نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory أن العدوان سلوك متعلم، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أحيانا أداة لتحقيق الأهداف ويري أصحاب هذه النظرية أيضا أن السلوك العدواني ينتج عن تعلم اجتماعي يعتمد علي التقليد والتعزيز، كما أن السلوك العدواني يعتبر سلوكا متعلما مكتسبا لا يختلف عن أي سلوك اجتماعي، يكتسبه الطفل، وهذا النمط من أنماط السلوك يعتمد علي التعزيز المباشر لبعض أعمال الطفل العدوانية التي يثابون عليها، ويعتمد أيضا علي التقليد الاجتماعي، عندما يكتسب الطفل سلوكا جديدا من خلال مشاهدتهم لسلوك أشخاص

آخرين في البيئة نفسها ويري باندورا Bendura أن هناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة السلوك العدواني، التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية كالسينما والتلفزيون. ( وفيق مختار، ١٩٩٩، ٦٦ )

كما يذكرأحمد الفسفوس أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة لدي الأطفال حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصحابهم ....إلخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها. ( عدنان أحمد الفسفوس، ٢٠٠٦ ، ١٣ )

**البيئة والسلوك العدواني**

إن للبيئة تأثيرعلي الفرد قد يتجه وجهه سلبية أو إيجابية وذلك اعتمادا علي نوعية البيئة ومدى ما توفره للإنسان ( رمضان محمد القذافي، ١٩٩٨، ٢٥٤ ) فالطفل الذي يتصف سلوكه بالعدوانية هو طفل تربي في بيئة عمدت إلي تدليله وإيثاره، فاستضعف من حوله بينما أصبح هو طاغية صغيرا والتدليل هو أن نلبي رغبات الطفل الملحة وغير الملحة، فقد يرغب الطفل في تحقيق رغبة معينة قد تستعصي علي قدرات والديه، وفي ذات الوقت ليست علي درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة له فإذا حقق والداه له هذه الرغبة تعلم الطفل أن يصير متجبرا، فيجعل منه حيلته كأنها مصدرا للعدوانية كلما وقفت البيئة حائلا دون رغباته، أما إذا وجد من يمنعه دون تحقيق هذه الرغبة فإنه سيعي ويقنع بضرورة تأجيل رغباته وحاجاته إلي حينها وسيدرك بالقطع أن العدوانية كسلوك وتصرف لن تحقق له رغباته ومآربه، بل قد تتسبب هذه العدوانية في متاعب إضافية له. ( وفيق صفوت مختار، ١٩٩٩، ٦٦ )

ويخطئ بعض الآباء أحيانا فيحيطون الطفل بالحماية الزائدة ( رمضان محمد القذافي، ١٩٩٨، ٢٥٤ )

وقد أكدت علي هذا دراسة " جروم Grum" أن الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الأمهات نحو أبنائهن لها علاقة إيجابية بالسلوك العدواني.

ووجد " سيزر ، وماكوبي ، وليفين " : أن التسامح الشديد عند تعدي الطفل يتسبب في تصعيد العدوان.

وهناك بيئة أخري يخرج منها الطفل عدوانيا هي تلك البيئة التي تقدم نماذج حية كأمثلة للعدوانية فتشربه اتجاهات العدوان

فقد أكدت دراسة " سوشاين" : أن العدوانية لدي الأطفال ترتبط بشدة القسوة في العقاب، والفض وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر عن الأبناء، وأيضا الأب الذي ينهر ابنه ويعنفه ويصفه بالجبن والتخاذل لأنه لم ينتقم من غريمه بمبادلته بالصفعات أو الركلات نفسها كذلك الأب الذي يسب زوجته أمام أطفاله، فيتشرب الأطفال نزعات العدوان هذه والمشكلة الأكثر تعقيدا هي مشكلة الدور الذي تلعبه البيئة المحيطة بالطفل في تغيير النزعة العدوانية لديه، ومن أهم العوامل التي تؤثر في طبيعة التغيير هذه هي درجة التوافق بين طبيعة الطفل وشخصية كل من الأب والأم.

كما أن النزعة العدوانية قد تثيرها بعض العلاقات الأخرى في محيط الأسرة فمعظم الآباء الذين أنجبوا طفلين أو أكثر قد لمسوا أن الغيرة التي يحسها الطفل الصغير نحو المولود الجديد تثير فيه النزعة نحو العدوان.
والطفل دون سن الثالثة عرضة لأن يظهر شعوره بالعداء بصورة محتدمة نحو المولود الجديد في شكل ضرب أو ركل. وهناك أطفال تعتريهم نزعة إلي العدوان بصفة مؤقتة إثر استبداد مستمر من أحد الأطفال الآخرين أو معاناتهم من عجز شديد في القراءة أو الكتابة في سنينهم الأولي من المدرسة. علي أن غالبية حالات العدوان تبدأ من جراء توترات نفسية في داخل نطاق الأسرة، ولذلك ينبغي إيجاد حلول لها بالتخفيف من حدة هذه التوترات ( وفيق صفوت مختار، ١٩٩٩، ٦٦ ، ٦٧

وما المشكلات القائمة التي نشاهدها بين الحين والآخر بين التلامذة والمدرسين سوي الدليل علي حركة التمرد التي تعود إلي النزعة العدوانية حتى إن بعض التلامذة من مختلف الأعمار يعبرون صراحة عن مشاكساتهم للمدرسين لأسباب لا يرونها جوهرية، ولكنهم يشعرون أنهم مسوقين إليها علي غير إرادة منهم، وغالبا ما يتم هذا الاعتراف في أوقات لاحقة بعد انقضاء الدراسة حيث تصبح هذه الأحداث عبارة عن ذكري لأيام الدراسة. ( محمد أيوب شحيمي، ١٩٩٤، ١٧٩ )

### ١) الأسرة والسلوك العدواني لدي الطفل

يكتسب الطفل الميل للعدوان من الأسرة بفعل العوامل التالية:

- شعور الطفل منذ صغره بأنه غير مرغوب فيه من والديه، يعيش في جو أسري عدائي بالنسبة لمعاملة والديه له.
- الحياة المنزلية التي يسودها الشجار الدائم بين الأبوين علي مرأى ومسمع من الطفل

ويلعب الآباء دورا كبيرا في اكتساب الأطفال السلوك العدواني من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء.
فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء من حوله، عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك ويري ( باندورا ) أن الطفل يقلد نماذج السلوك العدواني الصادرة عن أشخاص ذوي مراكز اجتماعية مؤثرة فهناك أشخاص علي درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للطفل مثل الوالدين والمعلمين والرفاق يمكن اعتبارهم نماذج، يستقي منها سلوكه الاجتماعي بصفة عامة وسلوكه العدواني بصفة خاصة، ومثل هذه النماذج التي يراها الطفل هي التي تعلم كيف ومتى يتصرف بشكل عدواني، وهؤلاء أيضا الذين يؤيدون ويدعمون السلوك العدواني عند الطفل بحيث يتعلم السلوك العدواني، أو إذا نجح في الحصول علي مكافأة بسبب إيذاء الشخص المعتدي عليه.

ويعتقد " باندورا " أن الآباء الذين يتسمون بالغلظة والقسوة مع أبنائهم يتعلم أبناؤهم السلوك العدواني، كما توصل أيضا إلي أن الآباء الذين كانوا يشجعون أبناءهم علي المشاجرات مع الآخرين، وعلي الانتقام ممن يعتدي عليهم والحصول علي مطالبهم بالقوة والعنف كانت درجة العدوانية لديهم أكبر من درجة العدوانية عند الآباء، الذين لم

يشجعوا أبناءهم علي السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال. وفي هذا الصدد تشير دراسة ( سيزر)، وكارل سميث، و كونراد إلي وجود ارتباط موجب بين عدوانية الأبناء ودرجة الضعف أو القسوة التي عاملهم بها الآباء والأمهات فالأطفال الذين يتعرضون لرفض الوالدين ويعيشون علاقات فاترة وغير مشبعة وجدانيا يميلون فيما بعد إلي الظهور بالمظهر العدواني. ( وفيق صفوت مختار، ١٩٩٩، ٧٦ ).

إن التغيرات الأسرية تحدث تأثيرا سلبيا علي سلوك الأطفال وآدائهم في المدرسة، فزيادة انفصال الوالدين في العائلات وزيادة عدد الأمهات اللاتي تعملن يظهر تأثيره السلبي علي كثير من الطلاب، والصرامة وخاصة من الأب ونقص المتابعة الفعالة ونقص التعاون والتلاحم في الأسرة. ( James S Coleman,1987, 111 )

وتعتبر العوامل المؤدية للبلطجة والعدوان هي الاضطرابات الفردية والعائلية ومجموعة الأقران والمجتمع والعلاقات التي تقود بعض الشباب والأطفال للبلطجة والعدوان. ( Josephson, Wendy,2012, ٣٧- ٤٧ )

ويشير " جو، وروبرت ": أن الطفل الذي يتلقي القليل من التقبل والمرفوض بصفة خاصة داخل الأسرة يميل إلي القيام بالسلوكيات العدوانية. وقد استخلص كل من " سيزر، ماكوبي، وليفين" أن التسامح الشديد عند تعدي الطفل يتسبب في تصعيد عدوانه، وأن التسامح الزائد عند الآباء مع الأبناء وعدم معاقبتهم علي سلوكهم العدواني يجعل درجة العدوان ترتفع عند الأبناء وتؤكد " ليلي عبد العظيم أن:

" أسلوب التربية للأطفال الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية يتميز بالقسوة والشدة المتناهية والمعارضة لرغباتهم بالمنع والقهر والإجبار وتحميلهم من المسئوليات أكثر مما يحتملون ومما يطيقون ".

كما أكدت دراسة "سوشاين" : أن العدوانية لدي الأطفال ترتبط ايجابيا بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم التقبل وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر من الأبناء.

كما أوضحت الدراسات ارتباط السلوك العدواني ايجابيا بأسلوب عدم الاتساق، والذي في ظله قد يسمح للطفل بإصدار استجابات عدوانية في موقف معين، ولا يسمح له بها في موقف آخر، أو قد تسمح له الأم بها ولا يسمح له الأب، وهذا الأسلوب يمثل مناخا ملائما تماما للسلوك العدواني، فيقول " ميوشن" إن أسلوب عدم الاتساق يؤدي لمشاعر الحيرة عند الأطفال حيث لا يستطيعون في ظله التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول كما أن هذا الأسلوب يعد إلي جانب ذلك بمثابة الموافقة النسبية علي السلوك حينا، وإن كان هناك اعتراض عليه حينا آخر أو موافقة أحد الأبوين حتى وإن اعترض عليه الآخر يترجمه الطفل علي أنه بمثابة درجة من درجات السماح بهذا السلوك ولذا تتولد العدوانية بدرجة أكبر من سياق عدم الاتساق. ( وفيق صفوت،١٩٩٩، ٧٧ )

وقد كان للباحثة تجارب في هذا الشأن من خلال المقابلات الشخصية التي أجرتها مع بعض الطلاب في سن المراهقة حيث وجدت أن أسلوب الآباء مع الأبناء وسوء تعاملهم ينعكس علي سلوك الأبناء وعاملا من عوامل عدم التوافق وبناء شخصية غير سوية خاصة في هذه المرحلة الصعبة أو الفارقة في حياتهم.

كذلك فالتفكك الأسري والخلافات الزوجية المستمرة، والطلاق وتعدد الزوجات والخلافات المستمرة بين أفراد الأسرة وفقدان الترابط الأسري والتنازل عن المسئوليات. ( حسن عبد المعطي،٢٠٠١، ٤٥٨ )
ولا يكون عدوانهم بسبب الانفصال وإنما بسبب النموذج العدواني الذي أعطوه لهم ( عبد المجيد سيد أحمد منصور، ٢٠٠٣، ٣٤٣)
وفي بحث عن العلاقة بين الأسرة المنفصلة ونفسية المراهقين وكانت عينة الدراسة ٢٢٠ مراهقا وأسفرت النتيجة أن الأسرة المنفصلة تزيد من أخطاء المراهق خاصة المشكلات النفسية. ( Evan. Forman, and others، ٢٠١٠ ، ٩٤-١٠٥ )

كذلك لوحظ أن الأبناء الذين يعيشون في أسر لا يتواجد فيها الأب حيث يكون كثير الغياب عن البيت أو فقدانه أو موته هؤلاء الأطفال يثورون علي السلطة الأنثوية في البيت أي ( علي الأم ) ويصبح هؤلاء الأطفال عدوانيين بشكل متزايد الكثير من هؤلاء الأولاد يتصرفون كما أنهم يعتقدون بأن العدوان علي الآخرين بداية الرجولة.( سعيد حسني العزة، ٢٠٠١، ٢٨٦، ٢٩٤ ).

### ٢) المدرسة

قد يأتي طفل إلي المدرسة وهو مزود ببعض السلوكيات السلبية التي اكتسبها من تفاعله في بيئتة الأسرية وقد لا يكون طفل مزودا بمثل هذه السلوكيات السلبية وهنا يأتي دور المدرسةودور المعلمين ليساهموا في تطوير المشاكل السلوكية لدي الأطفال أو تنمية عادات سلوكية مقبولة. ( جمال القاسم وآخرون، ٢٠٠٠، ٥٩ )

وما يسودها من تفضيل المعلمين لبعض الأطفال وإهمال الآخرين، صعوبة المنهج الدراسي، الفشل الدراسي، وعدم وفاء المعلم بالوعود التي أعطاها للتلميذ، غضب المعلم نفسه واضطرابه الانفعالي وهياجه أمام التلاميذ وعدم وجود نظام ثابت للعمل يعرفه الطفل معرفة جيدة ويمكنه السير عليه والتدخل في نشاط الطفل عندما يكون منسجما فيه، إشعار الطفل بالإحباط والفشل، تكليفه بأعمال تفوق قدراته واستعداداته، ولا تتفق مع ميوله، عدم تلبية رغبات الطفل في القراءة أو الاشتراك في الإجابة في الفصل... الخ كل ذلك يثير غضب الطفل وأحقاده، ويخلق الميول العدوانية لديه. ( حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ٤٥٨ )

ولصفات ثقافة الشباب عواقب كثيرة علي نظام التعليم ولأن الشباب لا يتركون كثيرا من صفاتهم خلف أبواب المدرسة عندما يدخلونها فقد أصبحت التصرفات الغير لائقة داخل وخارج المدرسة مصدر للمجادلة وأصبح التهذيب في المدارس أكبر مشكلة في المجتمع، وفي دراسة ( لجودلار) تبين أن العقاقير والكحوليات أخطر المشكلات لدي طلاب المدارس الراقية مثلها مثل سوء السلوك لدي طلاب المدارس الأقل والمتوسطة إلي جانب الكحوليات والعقاقير ويعد سوء السلوك وقلة اهتمام الطالب والعنف وتخريب الأثاث والممتلكات العامة من المشكلات الخطيرة والتي وصلت إلي حد مزعج. ( James S .Coleman,1987,108 )

ويؤيد هذا الرأي ما جاء به Ozer,-Emily- J ( ٢٠٠٤ ) : في دراسته التي كشفت عن العنف في المجتمع وكانت عينة الدراسة ٣٤٩ مراهقا في ٩ مدارس متوسطة ويشهد المقياس أن نسبة ٧٦% من المراهقين أصبحوا ضحايا في النهاية ويقرر المراهقون الذين يتحدثون عن خبراتهم في حادثة عنف بأنهم اضطروا للمشاركة بأفكارهم ومشاعرهم بسبب رد فعل الآخرين وبسبب المتاعب اليومية وأن العنف أصبح متصل بالضغط وأعراض الكآبة.

### ٣) الرفاق

كسوء معاملة الأقران، إثارة غيظ الطفل من رفاقه، شعوره بالنقص وسط الرفاق، ممارسة بعض الرفاق السيطرة والعدوان علي الطفل. ( حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ٤٥٨ )

فيحدث أحيانا أن يكون لزملاء المدرسة دور في دفع الصغير إلي السلوك المنحرف ، وذلك حين يلقي التلميذ من زملائه السخرية اللاذعة المستمرة أو التعيير بسبب فقره وسوء ملبسه، أو عدم قدرته علي مجاراتهم فيما يقدرون عليه من الإنفاق أو النشاط الترفيهي وكذلك قد يكون التلميذ موضع السخرية من زملائه لأسباب أخري، كأن يكون شاذا في طوله وضخامته أو في قصره وضآلته..... أو قد يكون ذا عيب أو عاهة أو تشويه سواء في الجسم أو الحواس.

هذه العوامل وغيرها قد تثير الحقد والقلق والصراع في نفس الصغير وهو بدوره لابد وأن يبحث له عن مخرج منها هذا المخرج قد يكون في السلوك العدواني أو في التعويض اللا سوي المبالغ فيه أو في السرقة حتى يستطيع مجاراة الزملاء في الكذب والإدعاء أو في الهرب من المدرسة والانسحاب من المجال المؤلم كله وفي هذا وذاك تمهيد للصغير لأن يقع في السلوك المضاد للمجتمع والجريمة. ( سعد المغربي، ١٩٦٤، ١٦٠ ، ١٦١ )

### ٤) تأثير التلفزيون

تشير إحدى الدراسات في مجال معدل مشاهدة برامج ( التلفزيون ) إلي أن الطفل الذي تجاوز عمره سن الثالثة يقضي سدس ساعات يقظته اليومية أمام الشاشة الصغيرة فإذا بلغ السادسة تكون المدة التي يقضيها في متابعة برامج التلفزيون معادلة لتلك المدة التي يقضيها في المدرسة وقد تفوقها وبهذا يتضح أنه من الوسائل المرئية الأكثر انتشارا والأكثر جذبا وإذا كان التلفزيون يقدم في الكثير من برامجه الخاصة للأطفال المفيد والهادف والمشوق. فإنه مع هذا يقدم بعض البرامج والأفلام التي قد تنمي وتقوي النزعات العدوانية لدي الطفل. ( وفيق مختار، ١٩٩٩ ، ٧٦ ، ٧٧ )

فيري " ليفاكاوتز" وآخرون ١٩٧٧: أن مشاهدة أفلام العنف والعدوان في التلفزيون خلال مرحلة الطفولة والتي يمكن أن تؤدي هي الأخرى إلي زيادة احتمال مخاطر القيام بالسلوك العدواني خلال مرحلتي المراهقة والرشد.
وإلي جنب الدور الذي يمكن أن تلعبه أفلام العنف التي تعرض علي شاشات التلفزيون فقد أوضحت الدراسات التي تناولت وسائل أخري من وسائل الإعلام تعرض للعنف كالسينما وألعاب الفيديو أنها لا تقل في تأثيرها عن التلفزيون إذ يري "ستراسبورجر"(١٩٩٥) أنها تزيد هي الأخرى من احتمالات حدوث مشكلات سلوكية. ( عادل عبد الله، ٢٠٠٠، ١٢٥ )

فيري " نوبل " أن كثيرا من المشكلات السلوكية تعتمد علي أنواع السلوك التي يشاهدها الطفل علي شاشة التلفزيون في حين يري " ايرون " أن الطفل يقلد تقليدا طبيعيا كل ما يراه من سلوك علي شاشة التلفزيون وإذا كان الطفل يشاهد لفترات طويلة البرامج التي تعرض فيها الجريمة والعنف فإن الطفل منذ سنواته الأولي سعي إلي تقليدها، ذلك أن رؤية نماذج عدوانية علي شاشات التلفزيون يمكن أن يزيد من السلوك العدواني عند الأطفال كما يمكن أن تؤثر المشاهد الزائدة لهذه البرامج العدوانية القاسية في اتجاهات الأطفال، وتؤدي بهم إلي رؤية القسوة والعنف كطرق مقبولة وفعالة لحل كثير من الصراعات بين الأفراد.
وقد أشارت عديد من الدراسات إلي إمكانية وجود علاقة بين مقدار العنف الذي يشاهده الطفل، ومقدار السلوك العدواني الذي يصدر عنه في المواقف الطبيعية. ( وفيق صفوت، مرجع سابق )
وأن العديد من برامج التلفزيون تعلم المراهقين ومن يصغرونهم السلوك العدواني. ( ب. ب وولمان، ١٩٨٥، ٢٠٣ )

وتؤكد ذلك دراسة ( Anton, F. & Rafael, B. ١٩٩٨م ) : عن العلاقة بين الميل لمشاهدة أفلام العنف في التلفزيون ومشاهدة الكرتون " مقياس ايزنك " والتحصيل الدراسي
قامت الدراسة علي عينة من ٤٧٠ ولدا وبنتا تتراوح أعمارهم من ١٣ : ١٧ سنة وقد أخذت الدراسة في الاعتبار عدد من المعلمين وتناولوا سمات شخصية الطالب واتجاهاته مثل، العدوانية، الإثارة ( الاهتياج ) القيادة، المسئولية، الاستمتاع بالدراسة وقد بينت نتائج الدراسة أن : الأولاد الذين يستمعون لأفلام الكرتون العنيفة سرعان ما يثاروا ويكونون أكثر عندا وإثارة مع مدرسيهم، وهؤلاء الأولاد يميلون أكثر إلي أفلام المغامرات من ميلهم للتحصيل والانجاز في الدراسة. ومن ثم يحصلون علي درجات مرتفعة في العصبية كما يشير علماء النفس.

**أشكال العدوان**

**١. العدوان البدني**

هو العدوان الذي يشترك فيه البدن في الاعتداء علي الآخر – مثل استخدام الأرجل في الركل والرفس، والضرب، واستخدام اليدين كأدوات فاعلة في الضرب والصفع أو الخنق والقتل....إلخ

### ٢. تدمير الممتلكات

تدمير ممتلكات شخص آخر أو تحطيمها أو تهشيمها، إلحاق الضرر المادي، تخريب الممتلكات الخاصة بالغير أو الممتلكات العامة أو إتلافها ، الاستحواذ عليها بالقوة أو دون علم أصحابها أو نقلها إلي أماكن أخرى دون علم أصحابها. (حسن عبد المعطي، ٢٠٠١، ٤٤٦ )

### ٣. العدوان اللفظي

كالسباب والشتائم، والمنابذة بالألقاب، التهديد، التهكم، السخرية، وصف الآخر بصفات سيئة، التوبيخ، الوعيد، الاهانة، ترويج إشاعة ضد فرد، التأنيب، الاستخفاف بفرد آخر واستصغار شأنه، الشجار اللفظي لسلوك العدوان اللفظي في الفصل لدي المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية يكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين المراهقين ويتمثل في المظاهر اللفظية حيث: يضطرد النمو الانفعالي بالمراهق فيتخفف من سلوكه العدواني الحركي وتتحول استجاباته الغضبية إلي مظاهر لغوية لفظية تبدو في خصومته، ومناجذته فيبسط علي الناس والأشياء والمواقف ألوانا متباينة من وعيده وتهديده وشتائمه وقد يرتج عليه القول ويضطرب أمره إذا اشتدت به حدة الغضب، ولا يكاد يدري لأمره مخرجا. ( فؤاد البهي السيد، ١٩٦٨، ٢٩٩ )

ويتمثل أيضا في عدم الالتزام بقواعد الأخلاق، المخادعة، عدم الاكتراث بنظام المدرسة والفصل، العناد والوقوف في وجه المدرس، نوبات مزاجية تفقد المراهق عقله فتحمله علي الطيش بغير سبب، الفظاظة في الخلق والفجاجة في السلوك. ( كلير فهيم،١٩٨٦ ، ١٣٥ )

ويؤيد ذلك دراسة Wei- His-Sheng ( ٢٠٠٤): التي كشفت عن السلوك غير المتوافق الذي يسهم في بلطجة المراهقين علي الأخربين وتجعلهم مخادعين وأيضا تكشف عن العلاقة بين البلطجة وسوء التوافق وكانت عينة الدراسة ٢٨٣ طالبا تايواني في الصف السابع وهذه الدراسة تحتوي علي نمطين من العدوان هما العدوان الانفعالي والعدوان الفعال والعدوان الانفعالي والذي يتصل بالخداع وسوء التوافق النفسي، والعدوان الفعال وهو الذي يتصل بالعدوان البدني وأسفرت النتائج أن أكثر من ٣٠% من الطلاب يقومون بالعدوان اللفظي والبدني علي زملاء الصف وخاصة في نصف السنة الأول في المدارس المتوسطة بالنسبة للبنين وكانوا أكثر بلطجة وخداعا عن البنات كما أن العدوان الانفعالي متصل بالخداع وسوء التوافق النفسي مثل الاكتئاب، والقلق، والانعزالية.

ودراسة Liu,-Xuanwen (٢٠٠٤ ): عن العلاقة بين سوء التوافق بين الطلاب في المدارس المتوسطة واتجاهاتهم نحو مهارات البحث وكانت عينة الدراسة ٢٧٦ طالبا من المدارس المتوسطة لتقييم سوء التوافق واتجاهاتهم نحو مهارات البحث. وقد أسفرت النتائج علي أنه توجد اختلافات ومشكلات في الحياة المدرسية واختلافات أخري نفسية متنوعة ومشكلات النمو العقلي. وأن أكثر سوء التوافق له تأثير سلبي نحو مهارات البحث.

ودراسة LoCicero-Kenneth-Anthony ( ٢٠٠٠ ): التي تشير إلي ارتباط التطور والنمو بسوء التوافق النفسي لدي المراهقين، ووجود تكيف وسوء تكيف وكانت عينة الدراسة ٣٧٦ طالبا من طلاب المدارس المتوسطة من الصف السادس حتي الثامن ٦: ٨ من مدارس المنطقة الشمالية الجديدة. وكانت الأسئلة تختص بأعمار الطلاب، الجنس، العرق ( السلالة )، الصف الدراسي، متوسط العمر تقريبا، والنتيجة وجود ارتباط بين التطور والنمو وسوء التوافق النفسي ووجود تكيف وسوء تكيف لدي المراهق.

كشفت دراسة Underwood-Stefanie ( ١٩٩٦ ): أن الطلاب لديهم خبرات صعبة في التوافق المدرسي أثناء سنواتهم الأولي في المدارس المتوسطة وهذه الدراسة حاولت أن تقيس الاختلافات في التوافق المدرسي بين الطلاب البنين والبنات ووجدت أن هنال مؤشرات مرتفعة نحو الاناث في صعوبة التوافق المدرسي عن البنين ومؤشرات أعلي للذكور في المرحلة التاسعة عن الذكور في المرحلة الخامسة والسابعة والثامنة.

وقد تؤدي الممارسات السلوكية الخاطئة من جانب الطلاب وما يصدر عنهم من تصرفات أحيانا إلي اضطراب العملية التعليمية وعدم انتظامها وقد قدم برفس ١٩٦٧ PURVIS قائمة بأهم مظاهر سوء السلوك التي تصدر عن الطلاب في المدرسة كالتحدث بكثرة داخل الفصل واستخدام الإشارات والألفاظ غير المهذبة والإساءة لأعضاء هيئة التدريس في المدرسة، وعدم إحضار مستلزمات الدرس وعصيان أوامر أعضاء هيئة التدريس وعدم الاهتمام بأنشطة الفصل والغش وقد لا تكون هذه القائمة المطولة شاملة لكل أنماط السلوك الذي يري المعلمون أنه يحتاج إلي تعديل. ( محمد محروس الشناوي، ١٩٨٨، ٣٥٥ )

**ويتمثل في مظاهر كثيرة منها :**

١. التهريج في الفصل
٢. الاحتكاك بالمدرسين وعدم احترامهم
٣. العناد والتحدي
٤. تخريب أثاث المدرسة والفصل
٥. عدم الانتظام في الدراسة
٦. استعمال الألفاظ البذيئة. ( عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٢، ٥٦٧ )

ويتمثل الشغب في سلوك عدواني من جانب التلميذ نحو أقرانه أو معلميه وقد يرجع ذلك إلي عوامل نفسية أو اجتماعية أو إلي عيب جسمي أو الفشل الدراسي وفي معظم الأحوال يرجع الشغب إلي الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ. ( وهيب سمعان، ١٩٨٥، ١٣٨ )

ولعل أظهر ما يتصف به سلوكهم في المدرسة هو : النزعة الإعتدائية، والوقوف في وجه المدرس والإدارة، اتجاه المناوأة، الغيرة الشديدة من أحد أقرانه أو من كثير منهم، الحركة الكثيرة لغير سبب، إحداث المشكلات الانضباطية بالمدرسة، ولهذا اللون من التصرف دوافعه الطبيعية التي تعب عن حاجات نفسية غير مشبعة، الأمر

الذي دعا كثير من الباحثين إلي تأكيد ضرورة التعاون الوثيق بين البيت والمدرسة، ودور تفهم المدرس لطبيعة المراهقين يعد بداية ما يمكن أن يقدمه المدرس من عون للمراهق. ( كلير فهيم، ١٩٨٦، ١٢٣ )

وفي الوقت الذي نركز فيه علي اعتبار العنف في المدارس هو كل شئ فإننا نتوقع أن الطلاب، المربين، الممارسين الباحثين وكل المهنيين المتصلين تجعل التعليم سوف يكون خطوة أولي لفهم ظاهرة العنف والعمليات المتصلة بها مثل السمات الشخصية، الأقران، المحيطين، الأسرة، تأثير المدرسة. ( Sanders,- Cheryl ، ٢٠٠٤، ٢٦١ )

وقد اهتمت دراسة عزيزة عزت محمد إبراهيم غزلان (١٩٩٧) بالتوافق والبيئة المدرسية والتي كان موضوعها : بعض عوامل البيئة المدرسية المهمة في التوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي وكان هدف الدراسة هو التعرف علي ما إذا كان هناك اختلاف بين التلاميذ بالإدارات التعليمية الستة ( المنتزه، شرق، غرب، العامرية، الجمرك ) في كل من الذكاء، الثقافة الأسرية، المستوي الاجتماعي، العمر.

( متغيرات الدراسة: تحديد العلاقة بين متغيرات البيئة المدرسية البشرية موضوع الدراسة والتكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي، والتوافق النفسي العام، والتعرف علي المدى الممكن للتنبؤ باستخدام متغيرات البيئة المدرسية البشرية والمتغيرات الشخصية التي يمكن أن تسهم في التوافق النفسي العام، التكيف الشخصي، التكيف الاجتماعي لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي. وكانت عينة الدراسة: تقتصر علي تلاميذ الصف السابع بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بالإدارات التعليمية بمحافظة الإسكندرية وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ لنمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلاميذ علي مستوي توافق التلاميذ، وأن نمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلاميذ له تأثير دال علي مستوي توافق التلاميذ واتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل المدرسي.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة أن التفاعل بين المعلم والتلاميذ له تأثير علي توافقهم واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي.

وقد أشارت دراسة مصطفي محمد كامل (١٩٨٧) إلي: أثر المعلم علي توافق التلاميذ واتجاهاتهم نحو العمل المدرسي وهدفت إلي الكشف عن أثر نمط تفاعل المعلم والتلاميذ علي مستوي توافق التلاميذ واتجاههم نحو العمل المدرسي وعينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي في ١٥ مدرسة ابتدائية بطنطا وكفر الشيخ تكونت من ٦٠٠ تلميذا ومجموعة من المعلمات القائمين بالتدريس بالصف الرابع وعددهم ٢٩ معلمة مؤهلين تربويا وخلصت نتائج الدراسة إلي أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ لنمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلاميذ علي مستوي توافق التلاميذ، وأن نمط التفاعل غير المباشر بين المعلم والتلاميذ له تأثير دال علي مستوي توافق التلاميذ واتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل المدرسي.

## الغش أو التزوير

الغش والتزوير من العادات التي تظهر لدي الأطفال والراشدين من الذكور والإناث علي حد سواء، مع اختلاف الطريقة المتبعة ونوع المكاسب المتحققة في أغلب الأحوال ولكن كلها بهدف التحايل علي واقع الحال بحيث يؤدي ذلك إلي إظهار حقائق الأمور بشكل غير حقيقي بغرض الوصول إلي غاية معينة أو تغطية العجز أو التقصير أو الإهمال وقد تبدأ هذه العادة عند الطفل في وقت مبكر وتلازمه في المنزل والمدرسة وغالبا ما يحقق الطفل بهذا الأسلوب مكاسب مؤقتة منها المادية كالمأكولات أو غير المادية كالنجاح في اللعب أو الامتحان، ولكن أوضح الأمثلة علي غش الأطفال هو ما يدور داخل الفصل وداخل المدرسة حيث ينتظر الطفل محاسبته علي التقصير والإهمال ومن ثم العقاب، وبهدف التخلص مما ينتظره من أذي بدني ونفسي ومحاولته أحيانا الحفاظ علي الكرامة والاعتداد بالنفس أمام الأطفال الآخرين، فقد يلجأ إلي الغش أو التزوير بطرق متباينة فإذا كان الأمر يتعلق بأمور الدراسة فربما مكنه تحايله علي إعطاء صورة كاذبة عن قدرته وجهوده وقد يحقق ما يريد من تقدير ونجاح مما يشجعه ويحفزه لمزيد من أعمال الغش.

فإذا وجد الغش لدي البعض دعما علي الأقل نتيجة ما يحققه الفرد من مكاسب عند ممارسته لفترات، يصبح عادة سلوكية متداخلة في نسيج الشخصية والبناء النفسي، فكل سلوك أو فعل للفرد وهو طفل عبر التجربة والملاحظة يتكرس ويستمر إذا استمرت الدوافع المسببة له والفوائد المتحققة من خلاله سواء كانت هذه الدوافع والفوائد مادية ذات قيمة ومنفعة اقتصادية عبر إنجاز السلوك غالبا ما يؤدي إلي الوصول إلي حاله من الارتياح أو التلذذ أو المتعة أو النفع، وهذه العوامل وغيرها تؤدي حتما إلي تكرار ودعم ذلك السلوك ضمن عوامل البيئة والظروف المحيطة.

وحينما يصبح الغش سلوكا مستديما يعتمد عليه الطفل في المرحلة الإبتدائية وحينما يصبح مراهقا بالمرحلتين الإعدادية ( المتوسطة ) أو الثانوية وفي المراحل الأخرى دون أن يرتد أو يرتدع ويتجنب هذا الخطأ ولا يستجيب للتوجيه والنصح والإرشاد وربما التهديد والعقاب نكون أمام سلوك شاذ مضطرب لن يتخلي عنه الفرد في مراحل حياته الأخرى كلما تطلبت الظروف ذلك، وتغلغل هذا في أوجه حياته المختلفة، وبطبيعة الحال فإنه كلما ازداد حجم أو عدد مثل هذا النوع من الأفراد أثر ذلك علي تحضر المجتمع وتقدمه.

إن تحضر المجتمع ورقي أفراده، إنما يقاس بدرجة الإخلاص والأمانة التي يوليها كل فرد في الأداء والتي تعودها خلال مراحل حياته وظروف تنشئته وتربيته لكي يصبح رجل الغد وهذا ما دفع العلماء للاهتمام بدراسة هذه الظاهرة في مواقعها المختلفة. والغش من الظواهر السلوكية المنتشرة في مواقع التعليم والدراسة.( زكريا الشربيني، ٢٠٠١، ٦٨ ، ٧٢ )

## مشكلة الغش في الاختبارات وأداء الواجب

يتمثل الغش في الاختبارات وأداء الواجب في حصول التلميذ علي الإجابة أو المطلوب من سؤال من قرين أو مصدر آخر، لتمرير متطلبات دراسية دون اعتبار لتعلم المادة أو شعور شخص بأهميتها لحياته ومستقبله والغش بالإضافة إلي ما يؤديه من ضعف في التحصيل الأكاديمي هو سلوك غير خلقي ينم عن نفس غير أمينة أو غير سوية. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٨ )

لا يصلح صاحبها في رأينا للقيام بأية مهمة تخص المجتمع مهما كان نوعها سياسية أو إدارية أو اجتماعية أو تربوية وتعد مشكلة الغش من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم المدرسي وأوسعها تأثيرا علي حياة التلميذ والمجتمع حوله. (محمد زياد حمدان، ١٩٩٠،١٧٠)

## مظاهر سلوك الغش: من أهمها ما يلي:

١. نقل التلميذ للواجب اليومي من زميل بلا فهم أو ادراك.
٢. الاستعانة بالكتاب المدرسي بصورة غير ظاهرة ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٨)
٣. إعداد التلميذ لإجابات بعض الأسئلة المتوقعة علي ورقة صغيرة أو راحة يده أو ساقه أو وجه مقعده أو الحائط الذي بجانبه أو في كراسة يضعها تحت ورقة الإجابة ثم قيامه بنقل الإجابة المطلوبة من المصدر الذي أعده.
٤. فتح التلميذ للكتاب المقرر أو المذكرة ونسخ الإجابة حرفيا منها.
٥. نقل التلميذ في الحالات المتطرفة للإجابة المطلوبة من مصدر خارج الغرفة الدراسية إما بواسطة قرين له أو خروج التلميذ نفسه بحجة الحاجة للشرب أو الذهاب إلي دورات المياه.
٦. إنجاز التلميذ إلي كتابة أول الموضوع وفقره من وسطه ثم نهايته تخلصا منه لكثرته غالبا.( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٧١)

إذن تعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المربين، وتحدث ظاهرة الغش Cheating استجابة للضغوط الأسرية والمدرسية التي تواجه الطالب، فالطالب الذي يغش في الامتحانات المدرسية مقبولة بالنسبة له ولأسرته ومعلميه، وغالبا ما ينتج هذا السلوك عن الخوف من الفشل في الدراسة أو الرغبة في الحصول علي درجات تحصيلية أعلي من قدرات الطالب ومن مستوي نموه المعرفي. ( محمد محروس الشناوي، ١٩٨٨،١٤٩)

فإذا كان التلميذ قد تعود علي عدم اعتبار فعل الغش عملا خطيرا وإذا كانت الأسرة تعتبر هذه الأفعال عادية بل مفيدة في بعض الأحوال، فإن قوة هذه الثقافة الجانحة قد تحول دون ترسيخ ثقافة سوية من جانب المدرسة. ( سلوي عثمان الصديقي، ٢٠٠٢، ١٠٢ )

والأخطر من هذا شيوع اتجاه تسامحي نحو الغش في الامتحانات ويبرر المراهقون ذلك بأن الكثيرين يلجأون إلي

هذه الوسيلة للنجاح في الامتحان من ناحية، وبأن هناك ضغوطا علي الطلاب للحصول علي درجات عالية لتحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية. وشيوع هذه المعايير بين المراهقين مؤشر علي الانهيار القيمي العام. والمراهقة في هذه الحالة ليست إلا مرآة تنعكس عليها هذه الصورة المدمرة للمجتمع. ومن الواجب أن ننبه إلي ذلك وخاصة بعد شيوع كثير من الظواهر الخطيرة في مجتمعنا في الوقت الحاضر والتي تهدد المجتمع. ( فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠، ٣٨٨ )

ولقد تناولته البحوث بمداخل مختلفة فقد هدفت بعض الدراسات إلي معرفة الظروف التي تجعل بعض الطلاب يقبلون علي الغش وجاء من بين هذه الظروف ترك المدرس أو المراقب لقاعة الامتحان، وكذا الجو الأخلاقي السائد في المؤسسة التعليمية والتعليمات المتهاونة أثناء الامتحانات وإهمال واضع الامتحانات لسرية الأسئلة، كما أن الدراسات أشارت إلي أن المدرس ضعيف المستوي يكثر الغش بين من يقوم بتدريبهم من الطلاب، بالإضافة إلي تعريض الطلاب لضغوط ولوائح متعسفة للالتحاق بالمراحل التعليمية التالية.

وجاءت بعض الدراسات بنتائج تدل علي أن الذكور يميلون بدرجة أعلي إلي الغش من الإناث. ( زكريا الشربيني ٢٠٠١، ٦٨ ، ٧٢ )

ويري الباحث: أن الغش أصبح ظاهرة واسعة الانتشار بين طلاب المدارس وطالباتها وأصبح الطلاب والطالبات يتفنن في وسائل الغش بكل الطرق وفي هذا العصر أصبحت الطالبات تقمن بالغش مثلهن مثل الطلاب.

كما أن الطلاب أصحاب المستوي المرتفع في الدافع إلي الإنجاز أقل إقبالا علي الغش من الطلاب أصحاب المستوي المنخفض من دافع الانجاز.

ويعد دافع الانجاز من الدوافع ذات الأهمية في تقدم ونمو الأمم والمجتمعات فالإنسان المنجز يكون متفوقا علي ذاته وعلي الآخرين ولا يعمل لرفعة حسابه أو حسابهم بل لهم ومن أجلهم والمصلحة والحس الاجتماعي المرهف هما دستور الإنسان المنجز ومعلم من معالم شخصيته، وبهذا تؤل زيادته لإمكاناته ومكاسبه بطرق صحيحة ليس فيها تزييف زيادة لقدرة مجتمعه وقيمته ولعل المنفعة المتبادلة بين الفرد المنجز ومجتمعه لا يحكمها الخلق والمعايير الاجتماعية فقط، بل هي أقرب ما يكون إلي العلاقة العضوية أو علاقة السبب بالنتيجة فالفرد المنجز صنيعة مجتمعه، كما أن المجتمع المتطور ثمرة أفراده المنجزين الأمناء. ( زكريا الشربيني،٢٠٠١، ٦٨ ، ٧٢ )

وقد يرجع الغش في الامتحانات إلي عوامل مدرسية مثل طول المقررات الدراسية وعدم مراعاتها لميول الطلاب واستعداداتهم الدراسية.

كما أن عدم وضوح الأهداف التربوية للمقررات الدراسية بالنسبة للطلاب قد يجعلهم غير قادرين علي دراسة هذه المقررات بطريقة جيدة.

وعدم استخدام المعلم لاستراتيجيات التعليم والتعلم التي تلائم قدرات وميول واستعدادات المتعلمين يجعل البعض منهم غير قادرين علي تحقيق مستويات طوحهم وبالتالي يحاولون تحقيق هذه المستويات من خلال الغش في الامتحانات.

كما أن الاتجاهات السالبة التي تتكون لدي الطلاب نحو المدرسة والمعلمين نتيجة ازدحام الفصول وسوء المناخ المدرسي وتكدس المناهج الدراسية وعدم توافر الأنشطة التربوية المنهجية واللا منهجية تنعكس علي اتجاهات الطلاب نحو دراسة المقررات الدراسية وبالتالي يفشلون في تحقيق مستويات تحصيلية مناسبة ومن ثم يلجأ بعضهم إلي الغش في الامتحانات كما أن طبيعة الامتحانات وطريقة إعدادها قد تشجع الطالب علي الغش عند الإجابة عن أسئلتها.

هذا وتوجد عوامل نفسية تجعل بعض الطلاب يغشون في الامتحانات المدرسية ومن هذه العوامل الخوف من الامتحانات والقلق الزائد الذي يرتاب الطالب قبل المرور بخبرة الامتحانات المدرسية، فالقلق من الامتحانات بدرجة معتدلة يساعد الطالب علي بذل الجهد وتحسين الأداء والتمكن من تحقيق مستويات التحصيل الدراسي المناسبة. ولكن إذا زاد مستوي القلق عن حد معين فإنه يعطل الطالب عن استذكار دروسه ومن ثم يعجز عن تحقيق مستوي الطموح الذي ينشده بالنسبة للتحصيل الدراسي مما يؤدي إلي لجوئه إلي الغش في الامتحانات.

كما أن الطالب الذي يعاني من ضعف الضمير الخلقي والذي يكون مركز الضبط لديه خارجيا يميل إلي الغش في الامتحانات إذا لم يكن سلوكه مراقبا من معلميه. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٧٢ )
وقد يرجع إلي انتقال خبرات التلاميذ الغشاشون إلي زملائهم عن طريق ما يحكوه من حكايات حول قدرتهم علي الغش ونجاحهم دون تعب وضعف قدرة التلميذ علي تنظيم وادارة الوقت. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٨ )
ويري الباحث أن الأسرة من أهم العوامل المسببة للغش لأنها تدفع التلميذ إلي تحقيق أعلي المستويات غير مراعية لقدراته وتستخدم جميع الضغوط مما يضطره إلي الغش إذا لم يستطع تحصيل المواد الدراسية وهناك أسر تحاول اكساب التلميذ أعلي الدرجات بكل الطرق عن طريق التوصية عليه والوقوف أمام لجان الامتحان لتوصيل الاجابة له إلي غير ذلك من الأساليب المؤدية للغش وبهذا تغرس فيه عادة الغش منذ الصغر.

**٣.الغش في الامتحان**

**ويمكن تلخيص أهم العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات علي النحو التالي:**

**أولا : العوامل المدرسية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات**

١. عدم معرفة الطالب بالأساليب الصحيحة للاستذكار وضعف مهارات الاستذكار الجيدة عند الطالب.
٢. طول المقرر الدراسي وصعوبته وعدم وضوح أهدافه.
٣. إتباع المعلمين لطرائق تدريس تعتمد علي الإلقاء والتلقين.
٤. اعتماد المعلمين علي تقويم التحصيل الدراسي للطلاب باستخدام الامتحانات التحريرية فقط.

٥. البيئة المدرسية غير الجاذبة للطلاب والتي تجعلهم غير متوافقين دراسيا.
٦. عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب في الطرق التي يتبعونها في التعليم والتعلم.
٧. اعتماد المعلمين علي تقويم التحصيل الدراسي للطلاب باستخدام الامتحانات النهائية فقط.
٨. تحدي سلطة المعلم أو تعليماته نتيجة لنوع معاملته أو صفة غير مستحبة فيه من قبل التلميذ.
٩. تعدد متطلبات المادة أو المواد الدراسية مجتمعة مما يشجع التلميذ علي اللجوء إلي أساليب غير تربوية لإنجازها: كالنقل الحرفي لبعضها من كراسة أحد الأقران، أو التلاعب في انجازها كما هي الحال في أعمال النسخ لمواضيع المطالعة في اللغات أو أية واجبات أخري تتصف بالروتينية في التنفيذ من التلميذ والتصحيح والتوجيه من المعلم ذاته.
١٠. عدم قدرة التلميذ علي تنظيم وقته واستعماله بشكل مفيد وبناء. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٧٢ )
١١. عدم التفاعل الايجابي بين المعلم وبين تلاميذه وسوء إدارة المعلم للفصل وضبط سلوك تلاميذه. ( زكريا الشربيني، مرجع سابق ،٦١، ٧٢)
١٢. يري الباحث أن المعلم نفسه يعد أحد الأسباب الرئيسية لانتشار ظاهرة الغش خاصة مدرسي المرحلة الإبتدائية حيث يقومون بكتابة الإجابات في الامتحان بأيديهم لأسباب منها: ( التساهل مع التلاميذ اعتقادا أنها رحمة للتلاميذ وآبائهم، تعديل نسبة الناجحين من طلابهم، المجاملة والمحسوبيات ) وهنا أصبح الغش سمة متأصلة في المعلم وإذن فنحن بصدد مقولة " فاقد الشئ لا يعطيه " وهنا يظهر جليا لنا أن المعلم يغرس في نفوس تلاميذه الغش بشتى صوره متناسيا النتائج الناجمة عن ذلك مثل ( تدني مستوي التلاميذ في القراءة والكتابة ليصل التلاميذ للمرحلة الإعدادية بقصور في القراءة والكتابة وقد أثبتت العديد من الدراسات ذلك منها دراسة: رانيا رفعت ( ٢٠٠٦ ) " فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة ) وبالتالي انخفاض مستوي تحصيلهم ورسوبهم المتكرر بسبب ذلك كما ينعكس ذلك علي سلوك الطالب طوال حياته فيكون مواطن غير أمين.

**ثانيا : العوامل النفسية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات**

١. الخوف الشديد من الفشل في الامتحانات والقلق الزائد الذي ينتاب الطالب قبل الامتحانات.
٢. عدم ثقة الطالب في نفسه وعدم تحكمه في سلوكه من داخله.
٣. الغيرة الشديدة من الزملاء في المدرسة ومحاولة التفوق عليهم بطرق غير مشروعة.
٤. الطموح الزائد عند الطالب مع ضعف قدراته الدراسية.
٥. سوء التوافق الدراسي الناتج عن إجبار الطالب علي دراسة مقررات محددة لا يميل إلي دراستها.
٦. انشغال التلميذ بمشكلة عاطفية ( وخاصة خلال المرحلة الإعدادية وما بعدها ) حيث تأخذ منه جل وقته واهتمامه حارمة إياه من قراءة المادة والتحضير للاختبار أو القيام بالواجب المدرسي المطلوب. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٧٢ )

**ثالثا: العوامل الأخلاقية والدينية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات**

١. انصراف التلاميذ عن الدراسة طوال العام في اللهو واللعب والغياب. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥ ، ٤٧٩ )
٢. عدم الإحساس بذنب الغش وعدم الربط بين الغش وعدم الأمانة والكذب.
٣. عدم الإحساس بتأنيب الضمير للفصل بين الغش في الامتحانات والغش في المعاملات العادية.
٤. افتقاد الطالب للقدوة الطيبة في المنزل والمدرسة.
٥. التأثر بالنماذج السالبة في المجتمع من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.
٦. تساهل الوالدين والمعلمين مع من يغشون في الامتحانات.
٧. التنافس الشديد بين الطلاب وغيرهم.
٨. ضعف إيمان الطالب بأهمية التعليم في الحياة المعاصرة لوجود نماذج كثيرة من المتعلمين العاطلين
٩. ضعف الوازع الديني عند الطلاب. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٧٢ )

**رابعا : العوامل الأسرية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات**

١. الضغوط الأسرية المباشرة والغير مباشرة.
٢. عدم متابعة الأسرة للتلاميذ وتحصيلهم. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥ ، ٤٧٩ )
٣. نظرة المجتمع الجيدة لمن يحملون مؤهلات دراسية عالية.
٤. انشغال الطالب بمساعدة والديه ببعض المسئوليات الاجتماعية التي تلقيها الأسرة عليه مما يعطله عن استذكار دروسه.
٥. عدم قدرة الطالب الراسب علي مواجهة أسرته والمجتمع ونبذ المجتمع له.
٦. التأثير السلبي لوسائل الإعلام والتي تضيع أوقات استذكار الطلاب.
٧. المشكلات الأسرية والخلافات الزوجية تنعكس سلبا علي الأبناء من الطلاب الذين لا يتمكنون من الاستذكار الجيد بالمنزل.
٨. تأثر التلميذ بأحد أفراد أسرته أو أقرانه، وتبنيه لعادة الغش تلقائيا دون إدراك أو وعي ذاتي منه لمخاطرها ونتائجها السلبية مع شخصيته بوجه عام.

## ما هي عواقب الغش في الامتحان

والغش في الامتحان سلوك سئ وممنوع ويعاقب عليه قانون الامتحانات، سواء بالكلام أو بالاستعانة بأوراق أو كتب أو مذكرات، أو خلافه، وعقوبة الغش في الامتحان الطرد من اللجنة، وإجراء تحقيق مع الطالب، والرسوب في هذه المادة في الدور الذي يمتحن فيه الطالب. وأنتم تعرفون أن الطالب الذي يغش في الامتحان يغش نفسه قبل أن يغش غيره.( محمد زهران، ٢٠٠٠ ، ٢٤١ )

**الحلول المقترحة لمشكلة الغش في الامتحانات**

يمكن معالجة الغش لدي أفراد التلاميذ بمراعاة الاقتراحات التالية:

١. أن يبعد التلميذ كلما أمكن عن الاحتيال والكسل والتعود علي عنصر هام في بناء شخصيته ألا وهو الممارسة والتجريب وبذل الجهد.

٢. يجب أن يعتمد التلميذ علي نفسه في الامتحانات وأن يذاكردروسه أولا بأول. ( محمود عبد الحليم منسي وآخرون، ٢٠٠٢ ، ١٤٧ )

٣. تقليل المتطلبات التي يكلف بها التلاميذ سواء أكانت هذه تتعلق بمادة الاختبار كعدد الصفحات المطلوبة أو عدد التعيينات المطلوبة يوميا للمادة.

وإذا كانت مشكلة الغش في أداء الواجب لافتة للنظر مدرسيا عندئذ يجب علي معلمي المدرسة التنسيق فيما بينهم بخصوص التعيينات التي يعطونها لتلاميذهم من حيث الكم والنوع. بصيغ تشجع التلاميذ عموما علي أداء الواجبات بأمانة واهتمام.

٤. تكوين عادة تنظيم الوقت لدي التلميذ، إذا كان هذا سببا في عدم قيامه بالواجب في الوقت المناسب ولجوئه إلي الغش ينقل عن قرينه أو الاعتماد علي الغير في إجابته لأسئلة الاختبار.

٥. مقابلة التلميذ ومناقشته عن سبب قيامه بالغش، ثم محاولة توجيهه لما هو أفضل من خلال أمثلة اجتماعية وثقافية متنوعة، وإظهار خطورتها علي شخصيته وسلوكه العام.حيث من المتوقع أن يتكون لديه قناعة ذاتية مؤديا به إلي اتخاذ قرار حاسم بتجنبه والابتعاد عنه.

٦. مقابلة التلميذ والتعرف علي ظروفه الأسرية والشخصية وتحديد نوع المشكلة التي تأخذ منه جل وقته، ثم الاستجابة إليها إنسانيا وعلميا بما يتفق مع طبيعة وقدرات التلميذ ومتطلبات النجاح المدرسي.

٧. مقابلة التلميذ والتعرف علي أسباب عدم ميله للمعلم ثم التحقق من مشاعره واقتناع المعلم بإجراء التغيير المطلوب.

( إزالة الظروف غير المرغوبة وتغيير منبهات السلوك السلبي)

وإذا كانت الامتحانات جزءا أساسيا من البرنامج التربوي، فإن اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو الامتحانات تحتل أهمية بالغة للصحة النفسية. فلا ينبغي أن يعطي المدرسون انطباعا بأن الامتحانات تستخدم كأسلحة وبأنها شئ يبعث علي الخوف والرهبة فبدلا من ذلك ينبغي أن يكون واضحا للتلاميذ أن الامتحانات ليست إلا وسائل لمساعدة كلا من التلاميذ والمدرسين علي تكشف إلي أي حد قد حققوا تقدما في اكتساب المعارف والمهارات، كما أنها وسائل تستخدم كمشروع تعاوني بينهم. (عادل الأشول، ١٩٨٢، ٥٨٤ )

وهنا وجب علي المعلم أن يغرس في نفوس التلاميذ عدم الخوف من الامتحان وفي نفس الوقت يجب أن يكون التلميذ صادقا مع نفسه ويحسن استخدام الامتحانات ويقيس بها مستواه التحصيلي ويقيس أمانته ولا يغش في الامتحان لأنه سوف يكون سلوكا دائما معه سواء أمانته، أو غشه.

وإننا نحث المعلم أو المرشد الطلابي أو أية إدارة مدرسية علي معالجة هذه المشكلة لدي أفراد التلاميذ وعدم تركهم لها إلا بعد التأكد من تخلصهم منها. ( محمد زياد حمدان،١٩٩٠ ،١٧٣ )

### ٤.رفض تعليمات المعلم والتمرد علي النظام

عدم قيام الطالب المخل بالنظام في الفصل باطاعة الأوامر والتعليمات المهمة الصادرة إليه من معلميه. ( إبراهيم عمر حسن السنديوني، ٢٠٠٩، ١٩٥ )
يميل عدد من التلاميذ في بعض المناسبات الصفية وخاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية إلي عدم تنفيذ ما يقوله المعلم أو يطلبه منهم فرديا أو جماعيا، وذلك إما بتجاهل أوامره أو بمعارضتهم لها لفظيا بمواجهته أو مصادمته. ولما كانت تعليمات المعلم أو أوامره تخص عادة ناحية دراسية أو نظاما هاما لروتين الفصل وجوه العام فإن مخالفة أفراد التلاميذ لها وعدم تنفيذهم لمتطلباتها تؤدي في أغلب الأحوال إلي نتائج سلبية دراسية تتعلق بالتعلم والتعليم واجتماعية تتمثل في علاقات المعلم في الفصل وأفراد التلاميذ بعضهم مع بعض. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٤ )

فيتمرد التلميذ علي هذه السلطة باهمال الواجبات المدرسية أو العدوان الجماعي علي تجهيزات المدرسة أو الخروج علي أوامر ومعلمي المدرسة. ( محمد أيوب شحيمي، ١٩٩٤، ١٧٨ )
والتلاميذ المتمردون ينم سلوكهم عن عداء للمعلمين ولديهم صور إيجابية غير حقيقية عن أنفسهم ولديهم آمال في أنهم سيكونون في مراكز مرموقة بعد تخرجهم، لا تلطف المشاعر الايجابية من عداوتهم وهم عادة ما يجلسون في مكان قصي من قاعة الدرس بعيدا عن المعلم وملاحظاتهم سلبية. وعندما يناقشون يتراجعون عن رأيهم وعادة ما يخرجون أحاديثهم بضحكات تهكم وسخرية. ( حسن شحاتة، ١٩٩٤، ٤٦ )

### مظاهر سلوك رفض تعليمات وأوامر المعلم

يبدو رفض تعليمات وأوامر المعلم في الأساليب السلوكية التالية.

١. تجاهل التلميذ لتعليمات أو أوامر المعلم بعدم الرد أو التعليق ثم عدم التنفيذ.
٢. رد التلميذ علي المعلم بألفاظ سلبية تعارض تعليماته وتؤكد عدم طاعة التلميذ لها.
٣. تنفيذ التلميذ عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته وأوامره. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٤ )

### عوامل رفض التلميذ لتعليمات أو أوامر المعلم إلي ما يلي:

- كون المعلم غير مؤثر الشخصية في الفصل بسبب:

أ- عدم جده أو إخلاصه في التدريس حيث يفقده هذا احترام وطاعة نفر لا بأس به من التلاميذ إن لم يكن معظمهم.

ب- طبيعته غير الجادة في التفاعل مع التلاميذ ومعاملتهم، حيث تسودها النكتة والتساهل غير المناسبين.

ج- محاباته لبعض التلاميذ ومعاملاته غير العادلة للبعض الآخر.

د- ضعفه العام في مادة تدريسه أو أسلوبه التعليمي أو شخصيته.

ه- كون المعلم غير محبوب من قبل التلميذ، لصفة في مظهره أو شكله أو طريقة حديثه.

و- عدم رغبة التلميذ في المادة الدراسية لصعوبتها جزئيا أو كليا لديه أو عدم أهميتها في حياته حيث يفقدها ذلك في الحالتين اهتمامه بها وتضعف لديه حوافز تعلمها. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠ ، ١٧٣ )

ز- عدم التخطيط والاستعداد الجيد للدرس. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ٤٧٤ )

ويري الباحث أنه كلما كلف المعلم التلميذ بأشياء وواجبات واضحة ومحددة يستطيع أدائها قام التلميذ بها علي عكس أن يكلفه بأشياء لا يستطيع أدآئها مما يثقل كاهله بالواجبات والأنشطة واللوحات مما يجعل الطالب طوال الأيام في عمل مستمر مما يرهقه وتذكر أنها من خلال الدراسة التي أجرتها وجدت أن ٤٥ % من الطلاب أفصح عن أن المعلمين يكلفونهم بأشياء وواجبات لا يستطيعون عملها.

## الحلول المقترحة

**قد يتغلب المعلم علي مشكله رفض البعض لتعليماته وأوامره الصفية، بمراعاته للاقتراحات والحلول التالية:**

١. إخلاصه في التدريس نظاما وتطبيقا، وذلك بدخوله وخروجه في الحصة في مواعيدها وحرصه علي استغلال الوقت بما يفيد تعلم التلاميذ ونمو شخصياتهم ويجب أن لا يستغرب المعلم بأن إعراض البعض عنه وتهاونهم في تنفيذ أوامره حتى في الفصل الأول الابتدائي يرجع أحيانا إلي شعور هؤلاء بعدم إخلاصه أو جده العام في التدريس وفقدانهم بالتالي المبرر لسماعه أو احترام سلطته.

٢. اتصافه بالاتزان والمرونة البناءة في تعليمه ومعاملته للتلاميذ، بمعني لا يكن لينا فيعصر أو قاسيا فيكسر وقالت العرب عن معاوية بهذا الصدد" إنه كان مرنا في معاملته مع الناس سهلا عندما يستدعي الأمر ذلك وحازما عندما تقتضي مصلحتهم الحزم، لدرجة لو كانت بينه وبين الناس شعرة لما انقطعت، إذا شدوها أرخاها وإذا أرخوها شدها

ويغني عن القول هنا بأن التعليم كسياسة معاوية يلزمه المرونة والحزم والتساهل والنكتة والحرص. كل في وقته ومناسبته ونوع تلاميذه.

٣. تحليه بالموضوعية والعدل في معاملته مع أفراد تلاميذه.

إن كل تلميذ في مدارسنا إنسان نام له حقوق وواجبات. وإن أبسطها وأكثرها مباشرة هو حقه الطبيعي في وقت الحصة فإذا كان لدي المعلم علي سبيل المثال ٢٠ تلميذا فإن معدل حقه من الوقت وانتباه المعلم له يبلغ حوالي دقيقتين ( باعتبار الحصة الدراسية تساوي ٤٥ دقيقة ) وإن حرمان المعلم لأي تلميذ من هذا الحق هو في الواقع سلوك غير تربوي أو إنساني مهما كانت الأسباب والمبررات، منتجا لدي أفراد التلاميذ في حالة حدوثه الشعور بالغبن وعدم المساواة والمقاومة التلقائية لما يقوله المعلم أو يعمله. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠،١٧٣ )

٤. التخطيط الجيد للدرس والثراء المعرفي للمعلم.

٥. الاهتمام بالأداء الصفي للمعلم. ( صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥ ، ٤٧٥ )

**تتجسد الإجراءات التعديلية أعلاه في مبدأين تطبيقيين يراعيهما المعلم للمساعدة علي جعل شخصيته مؤثرة وهما:**

١. إزالة الظروف غير المرغوبة وتغيير منبهات السلوك السلبية بإدخال أخري ايجابية بالإضافة إلي اعتماده بالطبع علي وسائل ومبادئ علاجية أخري كالعلاج الموجه الواقعي والإنساني والاجتماعي، لتغيير سلوكه أو بعض صفاته ولتكوين شخصية تربوية إنسانية.
٢. مقابلة التلميذ والتعرف علي أسباب معارضته له أو ميوله السلبية تجاهه ( مع مراعاة المعلم للأمانة والإنسانية والموضوعية في إجرائه للمقابلة مع التلميذ ليتمكن من الوصول إلي الأسباب الحقيقية للمشكلة )

فإذا تبين بأن السبب يرجع إلي صفة في شخصيته، عندئذ يتحتم منه المحاولة الذاتية المخلصة لتعديل ذلك للتغلب علي مشاعر التلميذ السلبية ولتكوين قبول نفسي للمعلم وسلطته ومسئولياته.

٣. مقابلة التلميذ والتعرف علي أسباب مخالفته لتعليماته وأوامره، وإذا تبين أن سبب ذلك هو عدم رغبته في المادة الدراسية لصعوبتها أو لشعوره بعدم أهميتها لحياته، حينئذ يعمد المعلم إلي إجراء ما يلي:

أ- تحديد مواطن الصعوبة في المادة الدراسية واستجابة المعلم لها تربويا وإنسانيا وفي الغالب ينتج التلميذ بصعوبة المادة من عدم استيعابه لبعض المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تخص ناحية أو مرحلة منها، وعليه تكون قدرته الإدراكية لما يليها من مفاهيم ومعلومات مشوشة ومحدودة وعاجزة عن التعميم من موقف لآخر أو من مهمة إلي أخري. ما يجب علي المعلم مبدئيا عمله في هذه الحالة هو تعليم التلميذ للمفاهيم والمبادئ التي يفتقدها أو لديه معرفة غير مكتملة لها. ثم تدريبه علي استعمالها في مواقف متشابهة ومختلفة لتنمية قدرته التعليمية والتطبيقية.

ب- اقناع التلميذ بأسلوب إنساني وأمثلة واقعية ومنطقية بفائدة المادة الدراسية في حياته الشخصية والوظيفية وفائدة قيامه بالتالي بالأنشطة المتعلقة بها والتي يطلبها عادة المعلم.

ج- مقابلة المعلم للتلميذ والتعرف علي مشكلته الأسرية أو الشخصية ومدي علاقة ذلك بسلوكه الصفي الحالي، ثم الاستجابة لها بما يناسب طبيعتها ومتطلباتها التربوية والإنسانية. ( محمد زياد حمدان، ١٩٩٠، ١٦٣-١٦٤ )

## ٥.عدم اهتمام التلميذ بالشرح

ضعف تجاوب التلاميذ مع الأنشطة الصفية وافتقاد الشعور بأن الأماكن المخصصة للتعليم يتم فيها تعليم حقيقي. ( أحمد إبراهيم أحمد، ١٩٩٨، ٧٢ )

فالتعليم عند الكثيرين يكاد يكون منزليا وليس مدرسيا فالتلميذ يترك الكتاب جانبا ولا ينصت للمعلم داخل الفصل ولا ينتبه للشرح ولا يتفاعل معه ويعتمد علي الدروس الخصوصية. ( أحمد اسماعيل حجي، ٢٠٠٤، ٢٧٤ )

وهناك تلاميذ لا يجدون متعة في التعلم وليس لديهم الحماسة للمشاركة في الدرس وهم مشغولون دائما بغير الدرس ويطلقون التعليقات السلبية نحو المعلم والتعليم فيقوم التلميذ بالحديث الهامس مع جاره أثناء قيام الفصل بالتمارين التطبيقية أو حل التلميذ لواجب مادة أخري، أو قراءة قصة يرغب فيها خلال الحصة أو مساعدته

لقرينه في انجاز الواجب الصفي أو التأخر عن الحصة أو الغياب أو خروج التلميذ بدون إذن لايداع ورقة في سلة المهملات أو مراجعته للمادة الدراسية أثناء شرح الممعلم. ( حسن شحاتة، ١٩٩٤، ٥١ )

وهناك أسباب كثيرة لعدم اهتمام التلميذ بالشرح منها:

١. نزاهة المعلم التي اختفت وراء سعي الكثير منهم للحصول علي طالب الدروس الخصوصية.

٢. ارتفاع كثافة الفصل إلي ما يقرب من ستين تلميذا.

٣. يظل التلاميذ حبيسي المقاعد والفصول طيلة اليوم.

٤. ضيق المكان والاضاءة الضعيفة أحيانا. ( عبد الفتاح تركي، ١٩٩٤، ١٤٠ )

٥. الدروس الخصوصية التي يعتمد عليها الطالب وتجعله غير ذي حاجة للانتظام في المدرسة والمواظبة علي حضور الدروس.

٦. قلة اهتمام المعلم بالشرح في الفصول.

٧. ضعف مستوي أداء المعلم داخل المدرسة وضعف التمدرس إن لم يكن غيابه.

٨. عدم قدرة بعض المعلمين علي السيطرة علي الفصل وعلاج سلوك التلاميذ.

٩. الدروس الخصوصية التي تؤدي إلي ارهاق المعلمين وجعلهم أكثر عصبية في تعاملهم مع التلاميذ.

١٠. طرق تدريس بعض المعلمين داخل الفصول غير مشوقة لا تمكن من فهم المادة الدراسية. ( أحمد اسماعيل حجي، ٢٠٠٤، ٢٧٦ )

وفي رأي كباحثة: أن الطالب يقبل علي المعلم ويستمع للشرح إذا كان المعلم متمكنا من مادته، جادا وملتزما ومخلصا في عمله، حريصا علي مواعيد الحصص غير مضيعا لوقت الحصة فيما لا يفيد يكون جذابا ومشوقا للتلاميذ لا يترك الملل يتسرب إليهم يراعي الفروق الفردية، يتناقش معهم، ينوع عرض الدرس لهم ويعزز إجاباتهم، يقوم بسؤال كل التلاميذ حتي يحسسهم باهتمامه، يربط التلاميذ بالدرس ويكون صبورا لينا معهم.

# المراجع

## أولا: المراجع العربية


١) إبراهيم أحمد أبوزيد ( ١٩٨٧م ) : **سيكولوجية الذت والتوافق**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٢) إبراهيم عمر حسن السنديوني ( ٢٠٠٩م ) : " برنامج معرفي سلوكي لتعديل سلوكيات الاخلال بالنظام داخل الفصل لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٣) أبي حامد الغزالي ( ٢٠٠٣م ) : **إحياء علوم الدين للإمام** تحقيق طه عبد الرؤف سعد، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الصفا.

٤) أحمد إبراهيم أحمد (١٩٩٨م ) : نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، **مجلة كلية التربية**، جامعة حلوان، المجلد الثاني، مايو.

٥) ( ٢٠٠٣م ) : **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦) أحمد إسماعيل حجي ( ٢٠٠٤م ) : **تطوير التعليم في زمن التحديات**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧) أحمد البهي وحيش (١٩٩١ م ) : " **استخدام بعض البرامج التعليمية في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدي الأحداث الجانحين** "، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٨) أحمد السيد علي رمضان (٢٠٠٠ م ) : **الإسلام والتحليل النفسي عند فرويد**، القاهرة، مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع.

٩) أحمد بن شعبان أحمد ( ٢٠٠٦م ) : **سيرة ومناقب أمير المؤمنين عمر بن عبد العزيز**، القاهرة، مكتبة الصفا.

١٠) أحمد خليل القرعان (٢٠٠٤م ) : **الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها**، عمان، دار الإسراء للنشروالتوزيع.

١١) أحمد عبادة ( ٢٠٠١م ) : **مقاييس الشخصية للشباب والراشدين**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

١٢) أحمد عزت راجح (١٩٧٣م ) : **أصول علم النفس**، ط٩، الإسكندرية، المكتب المصري الحديث.

١٣) آمال عبد السميع باظة (٢٠٠١م ) : **الصحة النفسية**، ط٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٤) ـ ( ٢٠١٢م ) : **العدوان البشري**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٥) أمل الخليلي (٢٠٠٥م ) : **إدارة الصف المدرسي**، عمان، صفاء للنشر والتوزيع.

١٦) إنتصار يونس (٢٠٠٠م ) : **السلوك الإنساني**، الإسكندرية، المكتبة الجامعية- الأزاريطة.

١٧) أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠١م ) : التعلم نظريات وتطبيقات، ط٥، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٨) ب. ب وولمان، عبد العزيز القوصي، محمد عبد الظاهر الطيب ( ١٩٨٥م ) : **مخاوف الأطفال**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٩) بدر محمد الأنصاري ( ٢٠٠٠م ) : **قياس الشخصية**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٢٠) توما جورج خوري (٢٠٠٠م ) : **سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

٢١) جابر عبد الحميد جابر ( ١٩٧٤م ) : دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالإتجاهات النفسية للمعلمين، **مجلة صحيفة المكتبة**، المجلد ٦ العدد ( ١ )، يناير ١٩٧٤، ص ٢٦٧

٢٢) جابر عبد الحميد جابر ( ١٩٩٥م ) : **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٣) ـ وفوزي زاهر وسليمان الشيخ ( ١٩٩٦م ) : **مهارات التدريس**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٤) (٢٠٠٠م ) : **مدرس القرن الحادي والعشرين**، القاهرة، دار الفكرالعربي.

٢٥) ، وأحمد خيري كاظم (٢٠٠٢م ) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة ، دار النهضة العربية.

٢٦) جبرائيل بشارة ( ٢٠٠٣م ) : **المعلم في مدرسة المستقبل**، جامعة دمشق.

٢٧) جمال الدين محمد الشامي ( ٢٠٠١ م ) : **المعلم وابتكار التلاميذ**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٨) جمال القاسم، ماجدة عبيد، عماد الزعبي (٢٠٠٠م ) : **الاضطرابات السلوكية**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٢٩) جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠ م ) : **الإضطرابات السلوكية وعلاجها**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

٣٠) م .جوسلين، ترجمة محمد قدري لطفي، ومحمد منير مرسي ومحمد عزت عبد الموجود (١٩٧٢م ): المدرسة والمجتمع العصري، القاهرة، عالم الكتب.

٣١) حافظ فرج أحمد، ومحمد صبري حافظ ( ٢٠٠٣م ) : **إدارة المؤسسات التربوية**، القاهرة، عالم الكتب.

٣٢) حامد عبد السلام زهران ( ١٩٨٠ م ) : **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط ٢ ، القاهرة، عالم الكتب.

٣٣) ( ٢٠٠٣م ) : **دراسات في الصحة النفسية والارشاد النفسي**، القاهرة، عالم الكتب.

٣٤) حامد عبد العزيز الفقي (١٩٧٥م ) : **دراسات في سيكولوجية النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

٣٥) حامد عمار، و عبد الراضي إبراهيم، ولمياء محمد أحمد ( ٢٠٠٥م ) : المعلمون بناة ثقافة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٦) حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون ( ١٩٩٢م ) : **البنائية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٧) حسن شحاتة ( ٢٠٠١م) : **مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٣٨) ـ ومحبات أبو عميرة ( ١٩٩٤م ) : **المعلمون والمتعلمون**، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

٣٩) حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠١ م ) : **الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة ( الأسباب، التشخيص، العلاج )**، القاهرة، دار القاهرة.

٤٠) حسين علي فايد (٢٠٠١م ) : **العدوان والإكتئاب في العصر الحديث**، القاهرة، كلية الآداب، جامعة حلوان.

٤١) حسين كامل بهاء الدين ( ٢٠٠٠م ) : **الوطنية في عالم بلا هوية**، القاهرة، دار المعارف.

٤٢) خالد الشيخلي (٢٠٠٥م ) : **المشكلات السلوكية لدي الأطفال**، الامارات، دار الكتاب الجامعي.

٤٣) خليل إبراهيم شبر (١٩٩٧م ) : " خصائص معلم العلوم كما يراها طلاب المرحلة الثانوية " **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد ١٢، عدد١، ص٦٩.

٤٤) خولة أحمد يحيي ( ٢٠٠٠م ) : **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٤٥) رانيا رفعت ( ٢٠٠٦ ) : " **فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة** " رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٤٦) رجاء محمود أبو علام ، ونادية محمود شريف (١٩٨٣م ) : **الفروق الفردية**، الكويت، دارالقلم.

٤٧) رشاد علي عبد العزيزموسي (٢٠٠٠ م ) و مديحة منصور سليم الدسوقي : **المشكلات والصحة النفسية**، القاهرة، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

٤٨) رضوان أبو الفتوح ( ١٩٩٣م ) : المدرسة الابتدائية، ط٣، الكويت، دار القلم.

٤٩) رمزية الغريب (١٩٦٧م ) : **العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية**، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٥٠) ( ١٩٩٦م ) : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٥١) رمضان محمد القذافي (١٩٩٨م ) : **الصحة النفسية**، ط٣ ، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٥٢) رمضان محمد القذافي ( ٢٠١١م ) : **الشخصية،نظرياتها، واختباراتها، وأساليب قياسها**، ط٤، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٥٣) روبرت واطسون هنري، وكلاي ليندجرين، ترجمة داليا عزت مؤمن ( ٢٠٠٤م ) : **سيكولوجية الطفل والمراهق**، القاهرة، مكتبة مدبولي.

٥٤) زكريا الشربيني ( ٢٠٠١م ) : **المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٥) سالم راشد بن تريس القمزي ( ٢٠٠٤م ) : **قضايا تربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٦) سعاد بسيوني عبد النبي (٢٠٠١م ) : **بحوث ودراسات في نظم التعليم**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٥٧) سعد المغربي ( ١٩٦٤م ) : **انحراف الصغار**، القاهرة، دار المعارف.

٥٨) سعيد حسني العزة (٢٠٠١ م ) : جودت عزت عبد الهادي : **تعديل السلوك الإنساني**، عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٩) سيف الإسلام علي مطر (١٩٩٣م ) : **دراسات تربوية**، المجلد التاسع، الجزء ٥٩، القاهرة، عالم الكتب.

٦٠) سناء محمد سليمان ( ١٩٩١م ) : " **دراسة نفسية تحليلية للمعلم المتميز بالمدرسة الثانوية** " دراسة مقدمة لمؤتمر علم النفس السابع، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦١) سلوي عثمان الصديقي وجلال الدين عبد الخالق، والسيد رمضان، (٢٠٠٢م ) : **إنحراف الصغار وجرائم الكبار**، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٦٢) سهير كامل أحمد (١٩٩٩م ) : **التوجيه والإرشاد النفسي**، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب.

٦٣) شاكر عبد الحميد، ومعتزعبدالله، وجمعة سيد يوسف ( ١٩٩٧م ) : **دراسات نفسية في التذوق الفني**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

٦٤) شحاتة محروس طه ( ١٩٩٤م ) : الاتساق بين اتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه التدريسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد العاشر، أكتوبر١٩٩٤، ص ١

٦٥) شفيق فلاح علاونة ( ١٩٩٨ م ) : " السمات المميزة للمعلم الفعال من وجهة نظر الطلبة " **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مجلد ١٢، عدد ٢ ص ٢٨٧

٦٦) ( ٢٠٠٤م ) : **سيكولوجية التطور الإنساني في الطفولة**، عمان، دار الميسرة.

٦٧) صالح عبد العزيز ( ١٩٦٩م ) : **التربية الحديثة**، الجزء الثالث، القاهرة، دار المعارف.

٦٨) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد الحميد (١٩٨٢م ) : **التربية وطرق التدريس**، ط١٢، القاهرة، دار المعارف.

٦٩) صبرة محمد علي، وأشرف محمد عبد الغني شريت ( ٢٠٠٤ م ) : **الصحة النفسية والتوافق**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٧٠) صبري جرجس (١٩٦١م ) : الطب النفسي،ط ١، القاهرة، دار النهضة العربية.

٧١) صلاح أحمد مرحاب ( ١٩٨٨م ) : **سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح**، المغرب، دار الأمان للنشر والتوزيع.

٧٢) صلاح الدين عرفة محمود ( ٢٠٠٥م ) : **تعليم وتعلم مهارات التدريس**، القاهرة، عالم الكتب.

٧٣) صلاح الدين علام ( ٢٠٠٢ م ) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧٤) صلاح جوهر (١٩٨٤م ) : **المدخل في إدارة وتنظيم التعليم**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٧٥) صموئيل مغاريوس (١٩٧٣ م ) : **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، ط ٢ ، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٧٦) طاهر مزروع ( ١٩٧٨م ) : **علم النفس للمعلم والمربي**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٧٧) طلعت منصور، وأنور الشرقاوي وعادل عز الدين،وفاروق أبو عوف ( ١٩٨٤م ) : **أسس علم النفس العام**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٧٨) عادل عبد الله محمد ( ٢٠٠٠م ) : **الإضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين**، القاهرة، دار الرشاد.

٧٩) عادل عز الدين الأشول ( ١٩٨٢م ) : **علم النفس النمو**، ط١، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.

٨٠) عبدالله عبد السلام عبد اللطيف ( ١٩٩٧م ) : أثر برنامج للعب علي تعديل سوء التوافق لدي عينة من أطفال ما قبل المدارس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٨١) عبد الله عويدان (١٩٩٦م ) : **طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات ايجابية أو سلبية ومدي ادراك الطلبة لهذه الاتجاهات**، مجلة دراسات، ٢٣، (٢ )، ٢١٥- ٢٢٨.

٨٢) عبد الحليم محمد عبد العزيز خضر (٢٠٠٥م ) : " دور الأخصائي الاجتماعي في مواجهة مشكلات سوء التوافق للطفل الأصم، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٨٣) عبد الرحمن العيسوي ( ١٩٩٠ م ) : موسوعة كتب علم النفس الحديث: دراسات في تفسير السلوك الإنساني، الإسكندرية، دار المراتب الجامعية.
٨٤) عبد العزيز القوصي (١٩٨١ م ) : **أسس الصحة النفسية،** ط ٩ ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
٨٥) عبد الفتاح تركي ( ١٩٩٤م ) : **نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العربي،** ط ٢، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٨٦) عبد المجيد سيد أحمد منصور، وزكريا أحمد الشربيني ( ٢٠٠٣ ) : **سلوك الانسان بين الجريمة والعدوان والارهاب،** ط١، القاهرة ، دار الفكر العربي.
٨٧) عبد المطلب أمين القريطي ( ١٩٩٣م ) : **المدخل إلي الصحة النفسية،** حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.
٨٨) **ـ ( ١٩٩٨م ) : في الصحة النفسية،** القاهرة، دار الفكر العربي.
٨٩) عبد الودود مكرم (١٩٩٣م) : الدور الخلقي لمعلم الدراسة الثانوية في مصر، **دراسات تربوية،** المجلد التاسع، الجزء ٥٩، القاهرة، عالم الكتب.
٩٠) عدنان أحمد الفسفوس ( ٢٠٠٦م ) : **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدي طلبة المدارس،** المكتبة الإلكترونية – أطفال الخليج.
٩١) عزيز حنا داود ( ١٩٨٥م ) : **دراسات وقراءات نفسية وتربوية،** القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
٩٢) عزيزة عزت محمد إبراهيم غزلان (١٩٩٧م ) : **" بعض عوامل البيئة المدرسية المسهمة في التوافق النفسي لدي تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي "** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٩٣) علاء عبد الوهاب سيد أحمد عكاشة ( ٢٠٠٥ م ) : **بعض المتغيرات المرتبطة بإدراك الطلاب لخصال المعلم الجيد،** رسالة ماجستير، كلية التربية ، غير منشورة، جامعة كفر الشيخ.
٩٤) علاء محمد الشعراوي ( ١٩٩٦م ) : **أدوار المعلم في الفصل المدرسي كما يدركها الفائقون والعاديون بالصف الأول الثانوي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي،** المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي بكلية التربية بالمنصورة، ٦-٧ مايو.
٩٥) علي راشد ( ١٩٩٩م ) : **مفاهيم ومبادئ تربوية،** القاهرة، دار الفكر العربي.
٩٦) عوض توفيق عوض ( ٢٠٠١ م ) : **مجلة التربية والتعليم،** العدد الحادي والعشرون، أكتوبر ص٥٥
٩٧) عيد معمر (١٩٨٨م ) : **من أجل تربية معاصرة ومستقبلية،** مجلة التربية، العدد السابع والثمانون، أغسطس ١٩٨٨ ، ص ١٢
٩٨) فاروق السعيد جبريل ( ١٩٩٠م ) : الأسلوب القيادي للمعلم وعلاقته بمستوي تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل كمتغير وسيط **مجلة التربية بالمنصورة،** ١٤ (٣ ) ١٢٩- ١٦٨
٩٩) فاروق شوقي صادق البوهي، ومحمد غازي بيومي ( د. ت) : **دراسات في إعداد المعلم،** الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
١٠٠) فاروق شوقي صادق البوهي (١٩٩٨م ) : **مناهج وتقنيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس،** مطبعة الجمهورية، الإسكندرية.

١٠١) فاروق عبد السلام وميسرة طاهر ( ١٩٩٠م ) : بحوث نفسية وتربوية، الرياض، دار الهدي.
١٠٢) فايد عبد الحميد ( ١٩٧٠ م ) : **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
١٠٣) فتحية مديح عبد الفتاح (٢٠٠٨م ) : " فاعلية برنامج إرشادي مقترح لعلاج سوء التوافق لدي طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
١٠٤) فرج عبد القادر طه ( ١٩٧٩م ) : **علم النفس وقضايا العصر**، القاهرة، دار المعارف.
١٠٥) فؤاد أبو حطب، وآمال صادق ( ١٩٩٠م ) : **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلة المسنين**، ط ٢، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
١٠٦) فؤاد سليمان قلادة ( ٢٠٠٥م ) : **أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الانسان**، الاسكندرية، مطبعة الأمل.
١٠٧) فؤاد البهي السيد ( ١٩٦٨ م ) : **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة**، ط ٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٠٨) قحطان أحمد الظاهر ( ٢٠٠٤م ) : **تعديل السلوك**، ط٢ ، عمان، دار وائل.
١٠٩) كامل محمد محمد عويضة (١٩٩٦م ) : **السلوك الإنساني**، لبنان، دار الكتب العلمية.
١١٠) كلير فهيم (١٩٨٦م ) : **المراهقون وصحتهم النفسية**، القاهرة، دار نوبار للطباعة.
١١١) كلارنس أ. نيول، ترجمة محمد الحاج خليل، طه الحاج إلياس ( ١٩٩٣م ) : **السلوك الإنساني في الإدارة التربوية**، عمان، دار مجدلاوي للطباعة.
١١٢) كمال الدسوقي ( ١٩٧٩م ) : **النمو التربوي للطفل والمراهق**، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة.
١١٣) كمال إبراهيم مرسي ( ١٩٩١م ) : **العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس**، الكويت، دار القلم.
١١٤) كمال عبد الرحمن فرج (٢٠٠١ م ) : **أثر برنامج لتنمية المهارات الفنية علي التوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدي الأطفال الصم**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، غير منشورة، جامعة المنيا.
١١٥) لمياء عبد العاطي الفقي (٢٠٠٥م ) : **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لخفض بعض المشكلات النفسية وتحقيق التوافق النفسي لدي أبناء المؤسسات الإيوائية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١١٦) مجدي أحمد محمد عبد الله (١٩٩٦م ) : السلوك الإجتماعي ودينامياته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
١١٧) محمد أبو العلا أحمد (١٩٧٤م ) : **حول إعداد المعلم العربي**، المجلد ٦ ، العدد ٢، إبريل ١٩٧٤.
١١٨) محمد أيوب شحيمي ( ١٩٩٤م ) : **مشاكل الأطفال كيف نفهمها، المشكلات والإنحرافات الطفولية وسبل العلاج**، ط ١، لبنان، دار الفكر اللبناني.
١١٩) محمد حامد زهران (٢٠٠٠ م ) : **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية**، القاهرة، مطبعة أولاد وهبة حسان.
١٢٠) محمد زياد حمدان ( ١٩٩٠ م ) : **تعديل السلوك الصفي**، الأردن، دار التربية الحديثة.
١٢١) محمد عبد الظاهر الطيب ( ١٩٩٤م ) : **مبادئ الصحة النفسية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٢٢) محمد عثمان نجاتي ( ١٩٨٩م ) : **القرآن وعلم النفس**، ط٤ ، القاهرة، دار الشروق.

١٢٣) محمد عطية الإبراشي ( ٢٠٠٣م ) : **روح الإسلام**، القاهرة، هيئة الكتاب.

١٢٤) محمد محروس الشناوي، و محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٨ م ) : **العلاج السلوكي الحدي ث**، أسسه وتطبيقاته، العاشر من رمضان، دار قباء للطباعة والنشر.

١٢٥) محمد الجوادي ( ٢٠٠٥م ) : **آراء حرة في التربية والتعليم**، **القاهرة**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢٦) محمود أحمد شوقي، ومحمد مالك محمد سعيد محمود (١٩٩٥م ) : **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، الرياض، مكتبة العبيكان.

١٢٧) محمود سعيد الخولي ( ٢٠٠٦م ) : **العنف في مواقف الحياة اليومية**،القاهرة، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.

١٢٨) محمود عبد الحليم منسي وناجي قاسم ونبيلة ميخائيل مكاري ( ٢٠٠٢م ) : الصحة المدرسية والنفسية والطفل، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

١٢٩) محمود عطا حسين ( ١٩٩٦م ) : **الارشاد النفسي والتربوي**، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.

١٣٠) محمود يوسف الشيخ (٢٠٠٧م ) : **مشكلات تربوية معاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣١) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، عباس محمود عوض (١٩٩٩م ) : **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، الإسكندرية، دارالمعرفة الجامعية.

١٣٢) مراد وهبة ومني أبو سنة ( ٢٠٠٠م ) : منفستو الابداع في التعليم، القاهرة، دار قباء.

١٣٣) مصطفي محمد كامل (١٩٨٧م ) : التفاعلات داخل الفصل المدرسي. ( عن مصفوفة فلاندرز )

١٣٤) منصور حسين ( ١٩٧٤م ) : دور المعلم في عصر العلم والتكنولوجيا، صحيفة المكتبة، المجلد السادس، العدد الأول، ص١٦.

١٣٥) ناريمان جمعة (١٩٩١م ) : **الأصول الإجتماعية والثقافية للتربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣٦) نبيل سعفان ( ٢٠٠٤م ) : **المختصر في الشخصية والارشاد النفسي**، ط١، القاهرة, ايتراك للنشر والتوزيع.

١٣٧) نهلة السيد عبد الحميد أحمد ( ٢٠٠٠م ) : "فعالية نموذج حل المشكلة في خدمة الفرد في علاج مشكلات سوء التوافق النفسي والاجتماعي للطفل تحت الوصاية" رسالة دكتوراة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

١٣٨) وفيق صفوت مختار ( ١٩٩٩م ) : **مشكلات الأطفال السلوكية**، ط ١ ، القاهرة، دار العلم والثقافة.

١٣٩) ولاء أحمد عبد الفتاح عبد الرحمن ( ٢٠٠٨م ) : **الحاجات النفسية الكامنة وراء التوافق المهني لدي معلمي ومعلمات التربية الفكرية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، غير منشورة، جامعة طنطا.

١٤٠) وهيب سمعان، محمد منير مرسي (١٩٨٥ م ) : **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط ٢، القاهرة، عالم الكتب.

١٤١) هدي جبر مصطفي مرعي(٢٠١٢) : بعض السمات الشخصية للمعلم وعلاقتها بالسلوك اللاتوافقي في حجرة الدراسة لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

١٤٢) **رسالة ماجستير ير منشورة**

**ثانيا: المراجع الأجنبية**

141- Alan Haskvitz, Top 11 traits of a good teacher, Disclaimer Copyright Privacy Policy Site Map The Horace Mann Companies, *www. Reachevery child. Com, feature, traits. html*

142- Ac.Kgoz, Firat (2007): A study On Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes, April, 17, 2007, erciyes @hacettepe.edu.t

143 - Aluja Fabregat, Anton & Torrubia, Beltri, Rafael (1998): Viewing of mass media violence, perception of violence, personality and academic achievement, *Personality and-Individual-Differences. Vol 25(5) Nov, 973*-989.

144- Allport, G.W. (1961): "Pattern and growth in Personality *" New York, Holt. Rinehart and Winston*

145-Aluja, Fabregat, Anton & Torrubia, Beltri, Rafael, (1998): Viewing Of Mass Media Violence, Perception of Violence, Personality and Academic Achievement, Journal; Peer – Reviewed- Vol. 25(5) Nov 1998, 973-989

146- Beishuizen, E. & Bouwmeester, S. (2001): Students' And Teacher Cognitions About Good Teachers. British Journal of Education Psychology. Vol, (71), P.185 – 201

147- Bernard, Harold W. (1970): Mental Helth in for Students, Charles Thomas, Publisher.

148- Davis, Denise Diane (1982): "Predictors of Child Maladjustment in Families Where the Parents Have Separated", *Dissertation Abstracts International, Vol.43-07B.2332*

149- Denno, Deborah (1977): The elementary school teacher: Conformity and maladjustment in a prefabricated role. Adolescence. *Vol 12(46), US: Libra Publishers.*

150- Gonzalez, Brenda Mendoza (2011): Peer bulling and aggressive escalations in the student- teacher relationship, *Psicologia Iberoamericana. Vol.19 (1), Jan- Jun 2011, pp.58- 71.*

151- http: //en.wikipedia. Org/wiki/Big Five personality traits Ads by Google, The Last Updated on May 27, 2009.

152- http: // Image: Grant Cochrane. Ten golden traits of a great teacher, Ads by Google, the Last Updated on April 3, 2012

153-James S Coleman.Families and Schools " Educational Researcber,Aygust-September 1987 pp 32,38

154- J.M. Fraser, Psychology (1971): General Industrial, social, Pitman Publishing, London, 228

155- Josephson, Wendy L& Pepler, Debra (2012): Bulling: A stepping Stone to dating aggression, *International Journal of Adolescent Medicine and Health. Vol. 24(1), Mar 2012, pp.37- 47*

156-Latendresse- Shawn- Jeffrey, (2004): Perceptions of Parenting among Affluent youth: Exploring Antecedents of Middle School Adjustment of Middle School Adjustment Trajectories), Dissertation Abstracts International, Vol.65-07B, 3746

157- Li,-Dan (2000): A study of the factors influencing the prosocial behavior of children. *Psychological -Science- (China). Vol 23(3) May 2000, 285-288.*

158- Liu,-Xuanwen- Shushuiqin (2004): Maladjustment and Attitude towards Help of Middle School Students, Chinese- *Mental-Health-Journal .Vol 18(4) Apr 2004, 228-230*

159- LoCicero, Kenneth Anthony (2000): The reliability, validity, and factor Structure of the Almost Perfect Scale- Revised in a sample of middle school- aged adolescents *Dissertation Abstracts International, Vol.61 –10B, pp 5617*

160- Lundin, R.W., (1961): "Personality: and Experimental approach " New York: Macmillan.

161- Luthar,-Suniya S & Latendresse, Shawn-J (2002): Adolescent risk : The costs of affluence, San Francisco, CA,US: Jossey, Bass 169 pp

162- Munoz, Alfredo Rodriguez & and Jimenez, Bernardo Moreno(2012): The bullied who bullis*: The reciprocal relationship between victim and aggressor in workplace bullying situations, Psicothema. Vol. 24(3), Agu 2012,pp. 358-363.*

163- Navarro, Raul & Larranaga, Elisa & Yubero, Santiago (2011): Bullying-Victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: *The role of gender stereotypical traits, Social Psychology of Education. Vol. 14(4), Dec 2011, pp. 457- 473*

164- Nikelly, Arthur G. (1966): Mental Health for Students, Charles Thomas, Publisher,

165- Ozer, Emily- J- & Weinstein,- Rhona-S- ( 2004) : Urban Adolescents 'Exposure to Community Violence: The Role of Support, School Safety, and Social Constraints in a School- Based Sample of Boys and Girls, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. V33n 3p 463- 476.*

166- Pervin, & Lawrance A. (1970) " Personality Theory, Assessment and Research"Iohn Wiley & Sons. Inc.

167- Reber, A. (1985): The Penguin Dictionary of Psychology. Harmondsworth. Penguin Books,

168- Sanders, Cheryl- E (Ed) & Phye, - Gary-D (Ed) (2004): *San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.xxiii, 261pp.*

169- Smith. Henery clay (1979): " Personality Development " Second Edition. Mograw .Hill Book Company.

170- Torance, E.P. (1965): Constructive behavior Stress, Personality and Mental health Belmont. wadsworth Pub. Co

171- Underwood- Stefanie- Staff (1996): Longitudinal Examination of School Adjustment for Students Attending Sixth Grade in Elementary Versus Middle School Settings (Elementary School), *adolescents. Volume 57- 12A of Dissertation Abstracts International. P 3053*

172- Vialla, Wilma &Quigley, Siobhan (2007): Selective Students' Views Of The Essential Characteristics, University Of Wollongong, *April, 17,2007*

173- Wong- Lo, Mickie & Bullock, Lyndal M & Gable, Robert A.(2011) : Cyber bullying: Practices of face digital aggression, Emotional & *Behavioural Difficulties. Vol. 16 (3), Sep 2011, pp. 317- 325.*

174- Wenrui, Lin (2012): Information on Psychological Sciences, *Psychological Science (China).Vol. 29(5), Sep 2006, pp. 1230- 1233.*

175- WWW. Liverpool, degrees. Com

176-Wright, Claudia (1984): Stereotyping: " Teacher "And" Good Teacher

"Characteristics. *Paper Presented At the Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association (2nd, Jackson Hole, Wy, October 4-6), Eric- No: ED 255533*

177- Wei, His sheng (2004): Bulling behaviors among Taiwanese 7th graders: differential risk factors and psychosocial maladjustment of bullies and victims (china), Dissertation Abstracts International, Vol.65- 7A, P. 2771

178- Yan,-Zhang & Xiting,- Huang & Kunliang,- Ruan ( 2005) : The Dimensionality of Students' Evaluation on Teacher' Personality Traits. *Psychological- Science-(China ). Vol 28(3) May 2005, 663-667.*

179- Young, B. & Whitly, M & Helton, C. (1998): Students' Perception Of characteristics of Effective Teachers. Paper Presented At the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA, November 4 -6), ERIC- No. : ED 426962.